

2º CICLO DE ESTUDOS - ENSINO DO PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

# As perguntas do professor na aula de de Espanhol - Língua Estrangeira

Maria João Lopes Torrão

**M**

2017



**Maria João Lopes Torrão**

**As Perguntas do Professor  
na Aula de Espanhol - Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Área de Especialização de  
Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
e coorientado pela Professora Doutora M<sup>a</sup> Pilar Nicolás Martínez

Orientador de Estágio, Dra. Ana Rute Silva  
Supervisor de Estágio, Professora Doutora M<sup>a</sup> Pilar Nicolás Martínez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
maio de 2017



# As Perguntas do Professor na Aula de Espanhol - Língua Estrangeira

Maria João Lopes Torrão

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Área de Especialização de  
Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
e coorientado pela Professora Doutora M<sup>a</sup> Pilar Nicolás Martínez

Orientador de Estágio, Dra. Ana Rute Silva  
Supervisor de Estágio, Professora Doutora M<sup>a</sup> Pilar Nicolás Martínez

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Dra. Mónica Barros Lorenzo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

## Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract .....	9
Introdução .....	11
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico .....	14
1.1. Aprender uma língua estrangeira na escola.....	14
1.2. Professor e aluno: uma definição de papéis no quadro de uma abordagem comunicativa .....	16
1.3. A interação na aula de ELE: um instrumento para um conhecimento co-construído .....	19
1.4. O discurso do professor.....	22
1.5. A pergunta do professor como recurso didático.....	24
1.6. Tipos de perguntas .....	27
Capítulo 2. – Investigação .....	34
2.1. Justificação do estudo.....	34
2.2. Um estudo de Investigação - Ação.....	35
2.3. Objetivos do estudo .....	36
2.4. Procedimentos de recolha e análise do <i>corpus</i> .....	36
2.5. Contexto de intervenção.....	38
2.5.1. Caracterização da escola .....	38
2.5.1. Caracterização dos participantes .....	39
2.6. Análise de dados .....	40
2.6.1. Análise do Fragmento 1 – aula de 18 de janeiro de 2016 .....	40
2.6.2. Análise do Fragmento 2 – aula de 27 de abril de 2016 .....	51
2.6.3. Análise do Fragmento 3 – aula de 2 de maio de 2016.....	60
Conclusão .....	69
Referências bibliográficas .....	74
Anexos.....	78
Anexo 1 – UD Salud y enfermedades .....	79
Anexo 2 – Planificación de Clase 1, UD Salud y enfermedades.....	81
Anexo 3 – Material audiovisual 1 - Clase 1, UD Salud y enfermedades .....	85
Anexo 4 – Material audiovisual 2 - Clase 1, UD Salud y enfermedades .....	87

Anexo 5 – UD Texto literario .....	89
Anexo 6 – Planificación de Clase 1, UD Texto literario.....	91
Anexo 7 – Recursos - Clase 1, UD Texto literario.....	94
Anexo 8 – Planificación de Clase 2, UD Texto literario .....	97
.....	98
Anexo 9 – Material audiovisual – Clase 2, UD Texto literario.....	100

## **Agradecimentos**

Gostaria de dirigir um agradecimento especial a todos quantos de alguma maneira, através do seu apoio, mais ou menos direto, contribuíram a concretização deste trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo pela compreensão e disponibilidade.

Agradeço à Professora Doutora M<sup>a</sup> Pilar Nicolás Martínez pela sua amabilidade, disponibilidade e, sobretudo, competência e rigor na orientação.

Agradeço igualmente à professora e orientadora de estágio Ana Rute Silva pelo seu caloroso acolhimento e partilha de conhecimentos e experiências.

Agradeço também à minha colega de estágio, Cláudia Amorim, pelas discussões partilhadas e pelo ânimo nos momentos de desalento.

Dirijo ainda um agradecimento especial à minha família, em particular ao meu marido, pela ajuda e compreensão pelos momentos de maior ausência.

## Resumo

Este relatório corresponde a um trabalho de investigação-ação realizado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário que tem como objetivo descrever e analisar as perguntas usadas por uma professora estagiária, em três fragmentos de três aulas de Espanhol Língua Estrangeira, numa turma do 11º ano do Ensino Secundário. Pretende-se dar a conhecer a tipologia de perguntas a que a docente recorre no seu discurso e que efeitos podem essas perguntas ter na produção e interação oral dos alunos.

Verificou-se um elevado número de perguntas no discurso da professora, para cumprir diferentes objetivos, entre os quais: organizar a própria aula, levar os alunos a intervir usando a língua meta, distribuir a palavra e contribuir para a continuidade do discurso. Segundo a proposta de Liu (2005), referido por Abio (2010:8), as referidas perguntas foram analisadas e agrupadas tendo por base quatro critérios: “forma gramatical”, “valor comunicativo”, “orientação para conteúdo” e “nível cognitivo”. Posteriormente, cruzou-se o sistema de classificação de perguntas atrás referido com outros sistemas de classificação, com os comentários realizados nas reuniões de heteroavaliação e com os registos do diário da docente, com vista a objetivar a análise.

Concluiu-se que as perguntas que o professor formula dependem dos objetivos e conceções do professor face ao ensino das línguas e que estas influenciam a produção e interação oral dos alunos e, consequentemente, a aquisição da língua meta.

**Palavras-chave:** produção e interação oral, perguntas do professor, tipologia de perguntas.



## **Abstract**

This report results from an action-research work developed within the scope of the teaching of Portuguese (mother tongue) at a higher primary level (in Portugal called 2nd Cycle of Basic Education; from ten-year-olds to twelve-year-olds), lower secondary level (nominated 3rd Cycle of Basic Education; from twelve-year-olds to fifteen-year-olds) and higher secondary level (fifteen-year-olds to eighteen-year-olds) and the teaching of a Foreign Language both at a primary as well as a secondary level. It aims to describe and analyze the questions used by a trainee teacher, in three fragments of three classes of Spanish as a foreign language, in year / grade 11 of secondary school. It is intended to present the typology of questions that the teacher uses in her communication and the effects these questions can have on the oral production and interaction, of the students.

The teacher was seen to be using a high number of questions while communicating, in order to accomplish different objectives, such as: organizing the class, getting the students to intervene by using the target language, distributing the word, promoting communicative interaction and contributing to a continuity of discourse. According to Liu's (2005) proposal, referred to by Abio (2010: 8), the questions were analyzed and grouped considering four criteria: "grammatical form", "communicative value", "content orientation" and "cognitive level". Subsequently, the referred classification system of questions, was compared with other classification systems and with comments presented at the hetero-evaluation meetings as well as with the teacher's daily record, so as to objectify the analysis.

It was concluded that the questions formulated depend on the teacher's objectives and conceptions about language teaching. These questions influence students' oral production and interaction and, consequently, the acquisition of the target language.

**Keywords:** oral production and interaction, teacher's questions, typology of questions.

### **Lista de abreviaturas e siglas**

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IRA – Iniciação, Resposta, Avaliação

IRF – Iniciação, Resposta, *Feedback*

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em ensino de Português no 3º Ciclo e ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário, visa apresentar, descrever e, sobretudo, refletir sobre a implementação de um trabalho de investigação-ação relativo à influência das interações verbais orais do professor, especificamente das perguntas por ele colocadas, na atividade verbal dos alunos, nas aulas de espanhol língua estrangeira. O interesse por este tema partiu de um problema detetado no contacto com a prática e de uma reflexão mais lata sobre o lugar do professor no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na verdade, na aldeia global em que vivemos, cada vez mais se vê como desejável e necessária a formação de sujeitos plurilíngues (Conselho da Europa, 2001: 23), capazes de fazer frente às exigências comunicativas e culturais em que assentam as relações sociais do quotidiano dos sujeitos. A escola não é alheia a esta necessidade e, por isso, assume-se como instituição facilitadora do encontro dos sujeitos com novas realidades linguísticas. No entanto, há muito que a aprendizagem de uma língua em contexto escolar deixou de ser pautada pelo arquétipo do “falante nativo” e abordagens estruturalistas. No quadro de uma abordagem comunicativa, a aprendizagem de uma língua estrangeira caminha ao encontro do desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, a qual compreende o aperfeiçoamento integrado das diferentes competências possibilitadoras, já que não se entende a língua como um elemento estanque dos sujeitos, das culturas e dos contextos em que é usada.

Assim entendido, o ensino e aprendizagem das línguas pressupõe a centralidade do aluno, um aprendente ativo e envolvido no processo de aprendizagem, e um professor orientador/facilitador de todo o processo. Deste modo, numa aula de língua estrangeira, ambos os sujeitos se envolvem em interações verbais orais, geralmente criadas e controladas pelo segundo, com vista ao desenvolvimento das habilidades

comunicativas do primeiro. Neste processo, as perguntas que o professor coloca ocupam um lugar cimeiro no discurso pedagógico do docente e, no contexto do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, muitas vezes, são o ponto de partida para usos comunicativos da língua meta.

Face ao exposto, o presente relatório visa contribuir para a reflexão sobre o papel das interações verbais orais do professor, em particular das perguntas que formula, na aprendizagem de uma língua estrangeira, no quadro de uma abordagem comunicativa.

Para levar a cabo esta investigação, procedemos à gravação, em vídeo, de três aulas, das quais seleccionámos alguns fragmentos que considerámos particularmente significativos para o contexto deste trabalho, por, intencionalmente, apresentarem momentos de interação professor/alunos. Posteriormente, procedemos à transcrição desses fragmentos e ao levantamento das perguntas efetuadas pela docente. Seguidamente, tendo por base a proposta de Liu (2005), referida em Abio (2010), as perguntas foram agrupadas mediante os critérios “forma gramatical”, “valor comunicativo”, “orientação para o conteúdo” e “nível cognitivo”, exercício facilitado por meio da elaboração de grelhas. Paralelamente, cruzámos este *corpus* com algumas afirmações do diário da docente, bem como com os comentários e sugestões realizadas pela orientadora de estágio, supervisora e colega de estágio, nas reuniões de heteroavaliação, e ainda com outras propostas de classificação, de modo a tornar a nossa análise mais objetiva.

A análise efetuada no âmbito deste projeto de investigação-ação orientou-se, assim, na persecução dos seguintes objetivos:

- Analisar situações concretas de interação professor-aluno na sala de aula.
- Descrever formas de discurso próprias do contexto educativo.
- Conhecer os tipos de perguntas mais usados por uma docente em formação.

- Aferir os efeitos das perguntas colocadas pela professora, na aula de Espanhol Língua Estrangeira, na produção e interação oral dos alunos.

Em termos estruturais, o trabalho resultante deste projeto está dividido em dois capítulos, correspondendo o primeiro a uma reflexão e revisão bibliográfica relativa ao papel das interações orais do professor, concretamente das perguntas que formula, na aprendizagem de uma língua estrangeira, no quadro de uma abordagem comunicativa, e o segundo orientado para a análise de situações concretas de interação na sala de aula, à luz do quadro teórico construído no primeiro capítulo.

# Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

## 1.1. Aprender uma língua estrangeira na escola

Num mundo cada vez mais global, aprender uma língua estrangeira é adquirir uma ferramenta crucial para a autonomia e o exercício da cidadania. Além de instrumento para a comunicação, uma língua é parte integrante de uma cultura e espelha a perceção que os seus falantes têm do mundo. Neste sentido, o encontro com as diferentes culturas que a aprendizagem das línguas estrangeiras proporciona, contribui para uma maior tolerância em relação a essas culturas e estilos de vida e melhora a capacidade de o aluno compreender e comunicar com pessoas de diferentes esferas sociais. Concordamos, assim, com Marques e Costa (dez. 2011) quando afirmam que “as línguas constituem a chave fundamental para compreendermos os outros povos, irmos ao encontro das suas diferenças, encontrarmos semelhanças, partilharmos experiências, oportunidades, concretizarmos sonhos”.

Sobressai aqui a importância da formação de sujeitos plurilíngues, isto é, de sujeitos que não só denotam a presença de duas ou mais línguas no seu repertório linguístico, como são capazes que estabelecer relações entre elas. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, a finalidade do estudo das línguas estrangeiras já não é, então, “alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’” (Conselho da Europa, 2001: 24). Assim, os sujeitos falantes podem adquirir e alargar as suas habilidades e experiências comunicativas tanto no contexto das instituições educativas como nos diferentes eventos sociais em que participam, muitas vezes mediados pela tecnologia.

Como instituição que tem o papel social de garantir a igualdade de oportunidades, a escola não poderia, então, deixar de promover o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Na verdade, o sistema educativo português

contempla as línguas estrangeiras nos seus *curricula*, desde os primeiros anos de escolarização até ao final do ensino secundário. No entanto, é conveniente salientar que, segundo o paradigma que atualmente enforma a aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto escolar, esta não pode mais confinar-se à aprendizagem sistemática e estanque do sistema de regras gramaticais que compõem as línguas em estudo. O ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve antes orientar-se para a comunicação cuja eficácia depende de muitos outros fatores que vão além do domínio da gramática, nomeadamente de fatores culturais, situacionais e estratégicos, entre outros. Neste sentido, o currículo nacional, entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2010, emanado pelo Gabinete do Ministro do Ministério da Educação e Ciências, contemplava o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no elenco das competências essenciais e definia desta forma o conceito de competência em línguas:

Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver. (Portugal. Ministério da Educação, 2001: 40)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A citação segue a ortografia em vigor à data da publicação da fonte. O mesmo procedimento será adotado ao longo de todo o trabalho.

A perspectiva assumida pelo revogado documento continua, no entanto, a ser seguida pelos documentos orientadores para o ensino das línguas do sistema educativo português, nomeadamente pelos programas e metas curriculares que se pautam por uma abordagem comunicativa e, consequentemente, por uma visão pluridimensional do mesmo.

## **1.2. Professor e aluno: uma definição de papéis no quadro de uma abordagem comunicativa**

Ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, muitas teorias se têm vindo a desenvolver acerca do processo de aprendizagem das línguas, teorias essas que resultaram na proposta de abordagens e métodos de ensino que vão desde o método gramática-tradução, à proposta aberta a várias teorias e estratégias configurada pelo enfoque comunicativo, do qual derivam vários métodos e enfoques.

É, no entanto, inegável que, ao longo de vários séculos, os atos de ensinar e aprender uma língua estrangeira estavam diretamente relacionados com o ensino e a aprendizagem da gramática (Sánchez, 1993: 11). Contudo, no final do século XIX, esta conceção de ensino começa a ser posta em causa por linguistas como Henry Sweet, Otto Jespersen e Harold Palmer que se basearam em princípios e teorias gerais em relação ao modo como se representa e organiza na memória o conhecimento da língua ou como se estrutura a própria língua (Richard e Rodgers, 1998: 21).

Com efeito, o século XX foi pródigo em novos métodos para o ensino das línguas, dos quais se destacam o método audio-oral, também conhecido por audiolinguístico, (Bloomfield, Fries, Trager-Smith, Lado, referidos por Sánchez, 1993: 12), o método natural e o método comunicativo, que surge nos finais dos anos sessenta, quando começa a entender-se que, mais do que ensinar as estruturas de uma língua, o ensino das línguas deveria orientar-se para a comunicação, isto é, centrar-se na competência comunicativa dos falantes aprendentes (Richards e Rodgers, 1998: 67). No



entanto, no que diz respeito à designação terminológica desta nova abordagem, nem sempre houve acordo, como afirma Sánchez (1993: 16) “Algunos abogan por el término enfoque comunicativo; otros prefieren hablar de métodos comunicativos y no de un método comunicativo solamente, por entender que la aplicación de un enfoque comunicativo puede dar origen a varios métodos comunicativos”. Passa, contudo, a ser consensual que a comunicação está subjacente à aprendizagem de uma língua.

Podemos, então, afirmar que o objetivo último do enfoque comunicativo é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que implica muito mais do que o domínio teórico e descontextualizado da língua. Pretende-se capacitar o aluno para uma comunicação real, tanto na vertente oral como na vertente escrita, envolvendo-o em tarefas reais nas quais a língua é um meio para alcançar um fim. Neste contexto, a língua é vista como instrumento ao serviço da comunicação e esta como um processo levado a cabo com um objetivo concreto.

Contudo, para que o aprendente cumpra esse objetivo, é necessário que desenvolva, as diferentes subcompetências (competências possibilitadoras): a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Conforme se pode ver nos verbetes do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008) relativos às entradas “Competencia sociolingüística” e “Competencia sociocultural”, às subcompetências elencadas por Canale Van Ek acrescenta a competência social e a competência sociocultural. Do ponto de vista educativo, estas subcompêtencias devem ser trabalhadas, na sala de aula, de forma integrada, sem que se perca de vista que “O objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (Portugal. Ministério da Educação, 2001: 21).

Esta perspetiva do ensino das línguas orientado para a comunicação é a base da proposta difundida no início dos anos noventa no enfoque por tarefas (Martín Peris, 1999; Estaire y Zanon, 1990), a abordagem que, de momento, mais parece adequar-se às recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência*. Este documento orientador

do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras “considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Com efeito, também o *Programa de Espanhol Nível de Continuação* aponta explicitamente para uma abordagem do ensino da língua orientada para a ação:

“os alunos, na aula, devem realizar tarefas significativas, como as que se realizam na vida quotidiana, que os levem a adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução. A par desta premissa, outra linha orientadora deste programa, em consonância com os citados documentos e com toda a metodologia actual, é a que centra todo o trabalho didáctico no seu protagonista, o aluno.” (Portugal. Ministério da Educação, 2002: 23).

O documento citado deixa bem clara a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas destaca igualmente a importância desempenhada pelo professor:

A tarefa fundamental do professor é a de criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem. A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre os seguintes aspectos da sua actuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; e como organizador e gestor das actividades lectivas, não podendo, em caso algum, monopolizar a aula. Deverá intervir ajudando os alunos, favorecendo experiências satisfatórias ao

empregarem a língua espanhola, tornando-os mais fluentes (Portugal. Ministério da Educação, 2002:26).

Deste modo, ainda que o aluno venha a ocupar a centralidade do processo educativo, segundo as orientações do *Programa de Espanhol Nivel de Continuação*, não fica minimizado o papel do professor, muito pelo contrário, ele é visto como uma das peças-chave para que haja condições favorecedoras da aprendizagem. Espera-se que o professor seja um guia de todo o processo que ciclicamente observa, analisa, planifica, seleciona, estimula, supervisiona, avalia, reformula. Da sua intervenção no favorecimento de experiências significativas que ajudem a tornar os alunos mais fluentes é importante destacar o seu papel na promoção e gestão das interações que se geram na aula, pois é sobretudo através delas que se partilha e constrói o conhecimento.

### **1.3. A interação na aula de ELE: um instrumento para um conhecimento co-construído**

Pesem embora as grandes mudanças sociais e de paradigma face ao processo de ensino e aprendizagem, socialmente, a escola, em particular a sala de aula, continua a ser vista não só como o espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos, mas também o local onde ocorrem experiências socializadoras diversas. Como afirma Arregui (1993, citado por Sotos, 2001: 259), “es en el aula donde tiene lugar la mayor parte de las intervenciones socializadoras (instructivas, educativas, actitudinales, etc.)”. Também González e León (2009: 31) entendem que a sala de aula corresponde “a una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en el que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados, productos de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje”.

Rincón, Narvaez e Roldan distinguem a interação verbal que ocorre sala da aula da interação de conversação quotidiana da seguinte forma:

a pesar de que la interacción verbal que se produce en las aulas comparte algunas características con la interacción de la conversación cotidiana[...] difiere de esta en que los participantes de las conversaciones escolares, en especial los estudiantes, deben aprender las reglas mediante las cuales se regula su discurso para poder participar. En el aula, los maestros son los agentes, los modelos y promotores del aprendizaje de dichas reglas [...], encargados de introducir a los estudiantes [...] en el micromundo social de la escuela, particularmente el del aula. (Rincón, Narvaez e Roldan, 2005: 21)

Neste quadro, as situações de interação dos diferentes sujeitos em contexto educativo (professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno) assumem-se como pedras basilares de todo o conhecimento aqui construído ou, na linha de Esteve (2007), co-construído, pois “nas actividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Conselho da Europa, 2001:112). A importância do papel da interação aumenta, então, se nos situarmos no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que, neste caso, ela constitui um meio para a aprendizagem mas pode também constituir um fim em si mesma, já que é também através da interação que os aprendentes manipulam a língua-meta e desenvolvem a competência comunicativa. Como afirma Gomes (2003: 65), os professores de língua são uma “espécie de limadores que fazem limas limando limas ou, se preferir, de serralheiros que fazem serras serrando serras”.

Além disso, seguindo a perspectiva de Olga Esteve, podemos afirmar que, em contexto educativo, as interações entre professor-aluno e/ou aluno-aluno permitem o desenvolvimento de aprendizagens, pois fomentam processos cognitivos superiores. A este propósito, a autora argumenta que “un alumno puede progresar paulatinamente de un estado inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco

más expertos (alumnos y /o profesores)” (Esteve, 2007: 3). Assim, os atos educativos exercidos pelo professor devem guiar e orientar os alunos em direção ao cumprimento das metas estabelecidas pela programação oficial, devendo o professor criar zonas de desenvolvimento proximal e assistência entre elas. Na verdade, esta autora retoma a teoria de Vygostky que defende a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, que corresponde à distância existente entre o nível de desenvolvimento da criança, num dado momento, associado à capacidade de resolução de problemas de forma autónoma, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolução de problemas com a colaboração de um adulto ou de pares mais competentes. Para este autor, bem como para outros autores que se dedicaram a estudar e reorganizar a sua teoria, o desenvolvimento consiste assim “num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais através da interação social com outros mais experimentados” (Vygotsky, 1978, Palincsar, Brown e Campione, 1993 referidos por Fino, 2001:7).

Assim sendo, no processo de ensino e aprendizagem, à luz desta teoria, espera-se que o professor assuma a função de “assistir o aluno, proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimentos mais elevado do que o que lhe seria possível sem ajuda” (Fino, 2001: 10).

A este propósito, Esteve cita Onrubia (1993) que explica que a ajuda pedagógica do professor

...debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que en relación a ese contenido dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar

que esa modificación se produce en la dirección deseada (Esteve, 2007:3).

Nestes processos, sobressai o papel exercido pela linguagem, instrumento de mediação por excelência (Lantolf, 2006; Vygostky, 1978, referidos por Esteve, 2007:3; González e León (2009: 30).

#### **1.4. O discurso do professor**

Num contexto em que todo o conhecimento nasce, como vimos anteriormente, de uma partilha constante entre os diversos intervenientes nos eventos gerados em contexto de sala de aula, o discurso do professor vai exercer um papel importantíssimo, se não fundamental, quer na organização da própria aula, quer no favorecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire,

el objetivo de la interacción que ocurre entre profesores y alumnos en sala de aula, es llevar a los alumnos a aprender algo –un contenido determinado–, pero también un cierto tipo de comportamiento aceptado por la sociedad e, idealmente, llevar a los participantes a expresar sus actitudes e identidad (Freire, 2003, citado por Abio 2010: 10).

Paralelamente, através do uso da língua-meta, nomeadamente na gestão da aula, o professor vai expor o aluno ao uso natural da língua como meio de comunicação, favorecendo o processo de aquisição. Segundo Vanessa Anaya, o discurso do professor “puede tener grande incidencia, de hecho, en la adquisición de la lengua meta, porque

está lleno de repeticiones y reparaciones que pueden ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa” (Anaya, 2005: 7).

Por sua vez, Fernandes (2013:4) cita Nunan (2000) por destacar as potencialidades do discurso do professor na aquisição de uma língua que é simultaneamente o meio e a mensagem:

In all types of classroom teacher talk is important and has been extensively researched and documented. In language classroom it is particularly important because the medium is the message. The modifications which teachers make to their language, the questions they ask, the feedback they provide and the types of instructions and explanations they provide can all have an important bearing, not only on the effective management of the classroom, but also on the acquisition by learners of the target language (Nunan, 2000, citado por Fernandes, 2013:4).

Ao analisar os papéis sociais dos intervenientes na sala de aula, Stubbs (1987: 122) destaca a importância do papel do professor, dado que é, geralmente, ele que exerce o controlo da comunicação gerada na sala de aula, abrindo e fechando os canais de comunicação e formulando a maioria das perguntas, sendo também ele que decide a quem dirigi-las.

O discurso do professor na sala de aula obedece, na verdade, a regras rígidas de estruturação, pautando-se, não raras vezes, pelo padrão *iniciação – resposta – avaliação* (doravante referido como IRA) ou *iniciação – reação – feedback* (doravante referido IRF), conforme o demonstram os estudos de Sinclair e Coulthard (1975) Mehan (1979), Chaudron (1987), Cazden (1988) e Van Lier (1988), referidos por Abio (2010:4). Deste padrão de interação sobressai desde logo o poder exercido pelo professor na

comunicação, pois a ele cabe iniciar o processo de comunicação e finalizá-lo por meio da avaliação. Na realidade, o discurso do professor acaba por ocupar grande parte da aula, pois recai sobre ele a pretensão de exercer um maior controle sobre o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Na opinião de Abio (2010: 5), se o padrão IRA está presente na maioria das aulas, nas aulas de língua estrangeira, em que o aluno participa usando a língua meta, a centralização do poder no professor sai reforçada.

Da revisão bibliográfica efetuada, parece, então, ser aceite que grande parte da interação oral ocorrida na sala de aula é controlada pelo professor e grande parte do discurso do professor é dominado por perguntas.

### **1.5. A pergunta do professor como recurso didático**

Em todo o discurso do professor, as perguntas parecem assumir uma importância crucial no processo educativo, ainda mais no contexto de ensino das línguas estrangeiras, já que são, muitas vezes, o ponto de partida para a interação oral. Como afirma Menezes, "...a pergunta, pelas suas potencialidades, pode aumentar e melhorar a participação dos alunos nas aulas". Neste sentido, "a pergunta é tomada como 'instrumento verbal' a que o professor pode recorrer no sentido de promover uma efetiva comunicação..." (Menezes, 1996a: 1-2) e, numa aula de língua estrangeira, permite levar os alunos a produzir enunciados orais usando a língua meta.

Entendida do ponto de vista pragmático como "un enunciado que requiere una respuesta de tipo verbal" (Anaya, 2005: 2), a pergunta não pode, contudo, ser interpretada fora do contexto em que ocorre e a verdade é que, no contexto de sala de aula, além de perguntas reais, próximas das que podem ocorrer numa conversa quotidiana, emerge um grande manancial de atos ilocutórios disfarçados sob a forma de perguntas. Para melhor ilustrar a complexidade das perguntas da sala de aula e a importância atribuída ao contexto em que estas ocorrem, Abio (2010: 3) recorre à metáfora do Iceberg usada por Araújo (2003), referindo que a forma corresponde à parte



exposta, enquanto o seu sentido, a parte profunda, apenas se revelará analisando o seu uso.

Com efeito, o professor serve-se de perguntas para levar os alunos a adotar determinada conduta o que implica que estes desenvolvam a capacidade de interpretar as verdadeiras intenções que estão por detrás de uma pergunta. Ora, Anaya (2005: 2), baseando-se em Boissat (1991), entende que “todo ello forma parte, de hecho, de los saberes compartidos de la clase de lengua, que son adquiridos muy pronto por los alumnos”.

É certo que o professor dispõe de variadíssimos recursos para levar a cabo a sua tarefa de orientador de aprendizagens, no entanto, ao colocar uma pergunta, está a pressupor que vai obter uma resposta, o que efetivamente, na grande maioria dos casos, acontece. Deste modo, encetam-se processos de interação, no caso das aulas de línguas estrangeiras, mediados pela língua meta e treina-se o aluno a adotar uma postura ativa na aula. A este propósito, Pereira (1991), realça as vantagens da pergunta como procedimento didático:

Com o questionamento, a pergunta passa a ter um lugar privilegiado como técnica de ensino, fazendo parte dos meios educacionais que permitirão ao professor fazer incrementar a participação do aluno na aula, contribuir para desenvolver capacidades e processos de pensamento ou, simplesmente, atitudes consideradas adequadas (Pereira, 1991, citado por Menezes, 1996a:10).

Estando familiarizados com a mecânica pergunta-resposta, os alunos mantêm mais facilmente a sua atenção ao longo da aula e esta imprime ritmo, por isso está quase sempre presente nas aulas de línguas e de matemática (Pedro, 1981, referido por Sotos, 2001: 268).

Contudo, Araújo (2003), referida por Abio (2010:14), afirma que a comunicação da sala de aula restringida a perguntas e respostas torna-se artificial, neste sentido sugere que o ensino das destrezas orais não fique limitado a esta técnica, pois existem outros estímulos verbais igualmente interessantes. Também Sotos (2001: 263), sustentando-se no estudo de Wood (1986), afirma que a abundância de questões numa aula pode ter um efeito adverso, retraindo a participação, em vez de estimulá-la. A autora acrescenta que o facto de se pressupor uma resposta imediata às perguntas colocadas é já inibidor, comparativamente a outro tipo de solicitações. Neste sentido, alguns investigadores (Nunan, 2000 e Rowe, 1986, referidos por Fernandes, 2013) defendem que é necessário ter em conta a variante do tempo de espera, ou seja, os momentos de silêncio entre a pergunta do professor e a resposta do aluno. Torna-se evidente que o tempo de espera que é dado ao aluno para pensar numa resposta e estruturar o seu discurso vai condicionar a resposta dada, neste sentido, partimos do pressuposto de que, aumentando o tempo de espera concedido aos alunos para responder, potencia-se a aprendizagem. Este facto parece-nos ainda mais importante no quadro da aprendizagem de uma língua estrangeira, dado que as operações mentais exigidas na estruturação de uma resposta verbalizada através de uma língua estrangeira são muito exigentes.

Sobre este tema, Rowe (1986), referida por Fernandes(2013), vai mais longe, pois considera que o professor deve não só ter em conta o tempo de espera concedido ao aluno para dar uma resposta como o tempo que medeia a resposta do aluno e uma nova intervenção do professor. Deste modo, além de se potenciar a participação dos alunos, diminui-se o número de questões colocadas pelo professor.

É de referir que apesar de termos em conta esta variável no nosso estudo ao analisar os efeitos das perguntas do professor na atividade verbal dos alunos, não nos vamos deter pormenorizadamente na análise dos tempos de espera e seus efeitos, por consideramos que este assunto se afasta do propósito e objetivos deste trabalho. Assim, deixamos aqui o repto para futuros trabalhos.

Mas os estudos elaborados em torno do discurso do professor na sala de aula têm mostrado que além dos fatores já referidos, o tipo de perguntas por ele elaboradas vai exercer grande influência na participação dos alunos. Na verdade, “o tipo de perguntas colocadas pelo professor determina, em grande parte, o grau de criatividade e a capacidade de expressão dos alunos” (Gallagher, 1965, referido por Menezes, 1996a: 2).

Por esta razão, interessa-nos conhecer alguns sistemas de categorias de perguntas para, na segunda parte deste trabalho, agrupar e melhor analisar as questões colocadas pela docente em formação nas sequências de aulas selecionadas.

## **1.6. Tipos de perguntas**

Uma vez que, como afirma Sotos (2001: 262), “no todas las solicitudes producen los mismos resultados”, num estudo centrado nas perguntas realizada por um professor de língua estrangeira em contexto de sala de aula, não poderíamos deixar de procurar conhecer alguns sistemas de categorias de perguntas propostos por alguns investigadores, no sentido de melhor concretizar a análise que, neste trabalho, propomos realizar.

Anaya (2005: 2), baseando-se no estudo de Boissat (1991), distingue dois grandes tipos de perguntas, as “legítimas” ou “referenciais” e as “perguntas didáticas”. As primeiras podem surgir num diálogo centrado num tema realmente novo para o professor através das quais este pretende obter informação real e necessária. Podemos afirmar que este primeiro grupo de perguntas corresponde a perguntas autênticas. Já com o segundo grupo, o professor visa levar o aluno a responder, usando a língua meta. Dentro deste segundo tipo de perguntas, a autora chama a atenção para as duas categorias definidas por Boissat: um primeiro grupo de perguntas que abarcam as “perguntas de requerimento” e as “perguntas alarme” e um segundo grupo que inclui aquilo a que Boissat chama de “perguntas entre a ficção e a realidade”.

Com as perguntas de requerimento, o professor convida o aluno a produzir um enunciado, tendo em vista a sua avaliação. Trata-se sobretudo de questões que integram o padrão de interação IRA/IRF que não deixam ao aluno grandes possibilidades de participação criativa, pois o professor lança uma pergunta cuja resposta finge ignorar e deixa que o aluno responda.

Com as perguntas alarme, o professor mobiliza a atenção dos alunos convidando-os a dar uma resposta, embora a sua intenção seja que a participação dos alunos vá além da resposta a essa mesma pergunta. O professor pressupõe assim que os alunos saibam interpretar as perguntas do professor e reajam de forma adequada. Neste campo, Anaya subdivide, ainda, a classificação proposta por Boissat, distinguindo entre as perguntas que convidam o aluno à resposta e os marcadores discursivos.

A respeito das perguntas entre a ficção e a realidade, é possível distinguir entre aquelas perguntas que são fruto do simulacro da ignorância e aquelas que provêm da sinceridade, por exemplo sempre que o professor não entendeu algo ou mostra curiosidade por algum detalhe exposto pelo aluno.

A este propósito, afigura-se-nos pertinente fazer referência à tipologia proposta por Lago (1990, referida por Sotos, 2001: 263) que distingue entre “perguntas más” e “perguntas boas”, sendo as primeiras aquelas que “sólo buscan, en lo mejor de los casos, confirmar una información prefijada” e as segundas as que “invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la construcción del conocimiento” (Sotos, 2001: 263). Podemos, pois, aproximar a primeira categoria das perguntas de requerimento de Boissat e as segundas das que o autor definiu como perguntas alarme.

Partindo da premissa de que o contexto em que ocorrem as perguntas é determinante para fazer uma análise adequada das mesmas, Abio (2010: 8), baseando-se, sobretudo, no trabalho de Liu (2005), adota quatro critérios de agrupamento das perguntas: “forma gramatical”, “valor comunicativo”, “orientação para o conteúdo” e “nível cognitivo”. Assim, o primeiro critério, “forma gramatical”, corresponde ao que

permite que se produza uma resposta correta, o mais curta e natural possível. Entre outras taxonomias existentes, o autor aponta três tipos de perguntas que derivam deste critério: as “perguntas sim/não”; “as perguntas de alternativa /escolha”, às quais o aluno pode responder por repetição, selecionando uma entre as diversas opções apresentadas pelo professor; e, por fim, as “perguntas de informação ‘Q\_’<sup>2</sup>”, às quais o aluno pode responder com uma informação que não esteja contida nas perguntas.

O agrupamento das perguntas em função do seu valor comunicativo nasce da importância dada aos processos de comunicação na sala de aula e abarca as “perguntas procedimentais” (sociais, gerenciamento ou instrução), as “referenciais”, também definidas por Boissat, e as “*display*”, que servem para mostrar compreensão ou domínio do assunto em estudo. É, no entanto, de referir que, enquanto que para Boissat as perguntas referenciais correspondem a perguntas decorrentes de conversas centradas em temas novos para o professor, na classificação de Abio (2010: 8), cabem nesta categoria as perguntas cuja resposta o professor desconheça. Assim, as perguntas que Boissat designa entre a realidade e a ficção poderão, neste sistema de categorias, ser entendidas como referenciais, se resultarem da sinceridade do docente. A propósito destes dois últimos tipos de questões, Abio (2010: 9), apioando-se em Ellis (1992), afirma que “en las clases de lengua en que el foco está en la forma, predominan las preguntas tipo “*display*” mientras que en las clases basadas en el contenido serán más utilizadas las preguntas referenciales.”

No que respeita ao critério “orientação para o conteúdo”, segundo Abio (2010: 9), uma área pouco considerada nos estudos sobre perguntas, podemos encontrar “perguntas orientadas para a forma” ou “perguntas orientadas para a mensagem”.

As perguntas agrupadas segundo o critério “nível cognitivo” são aquelas que visam levar o aluno a aceder a novos conhecimentos ou níveis de compreensão. Podemos assim agrupar sob este critério as “perguntas de conteúdo” (nível baixo, restringidas) e as “de processo” (nível alto, amplas). Enquanto que as primeiras são, normalmente, perguntas factuais e convergentes, que requerem a ativação de

---

<sup>2</sup> Perguntas com “Wh\_” em inglês.

conhecimentos prévios, as segundas são mais complexas, divergentes, abstratas e orientadas para gerar opiniões ou juízos, pelo recurso a processos mentais de criatividade, análise, síntese, valoração, avaliação, resolução de problemas, entre outros. Sob este critério podemos distinguir ainda as “perguntas fechadas” das “abertas” e as *rote questions* (as que induzem a reprodução de conteúdos, apelando à memorização) das perguntas de compreensão (aquelas que induzem a generalização de conteúdos).

Para melhor visualização do sistema de classificação seguido por Abio que nos servirá de ponto de partida para a análise que nos propomos efetuar, no segundo capítulo deste trabalho, sistematizamos, de seguida, a relação entre os critérios e os tipos de perguntas deles decorrentes, no seguinte quadro:

CRITÉRIOS	TIPOS DE PERGUNTAS
1. FORMA GRAMATICAL	1.1. Perguntas sim/não
	1.2. Perguntas de alternativa/escolha
	1.3. Perguntas de informação “Q_”
2. VALOR COMUNICATIVO	2.1. Perguntas procedimentais (perguntas sociais, de gerenciamento ou instrução)
	2.2. Perguntas Referenciais
	2.3. Perguntas <i>display</i>
3. ORIENTAÇÃO PARA O CONTEÚDO	3.1. Perguntas orientadas para a forma
	3.2. Perguntas orientadas para a mensagem
4. NÍVEL COGNITIVO	4.1. Perguntas de conteúdo / perguntas de processo
	4.2. Perguntas fechadas / perguntas abertas
	4.3. <i>Rote questions</i> / perguntas de compreensão

Quadro de classificação de perguntas elaborado a partir de Abio (2010)

Se parece ser unanimemente aceite que, segundo o que se ressaltou anteriormente, o tipo de questões que o professor coloca tem influência na produção e interação oral dos alunos e nos processos de aprendizagem, o mesmo não acontece relativamente ao tipo de questões que mais promovem a aquisição. A este propósito, Anaya (2005:1) afirma “...aunque no se sabe con certeza qué preguntas pueden favorecer la adquisición, sí parecen tener una incidencia en los procesos de aprendizaje de la lengua meta.”

Que critérios deverá então o professor ter em conta quando seleciona o tipo de perguntas a colocar numa aula de língua estrangeira? Acerca desta questão, Araújo (2003, citada por Abio, 2010: 12), observa que “las preguntas del profesor están determinadas entre otros factores, por el ritual, objetivos de la clase, papeles del profesor y de los alumnos, así como por el tipo de enfoque de trabajo adoptado por el profesor”. O mesmo autor refere Nunan (1991) que assegura que são o tipo de aula e a tarefa que devem determinar o tipo de pergunta que será usada. A propósito da distinção entre “perguntas de conteúdo” e “de processo”, agrupadas no critério “nível cognitivo”, Abio (2010: 9) afirma que “Los dos tipos de preguntas son importantes para el aprendizaje. Las factuales establecen la base que será usada en las operaciones mentales más complejas.”.

Pela revisão bibliográfica efetuada e pela observação da prática que conduziu à elaboração deste trabalho, concluímos então que não podemos, à partida, apontar uma tipologia de perguntas como sendo mais benéfica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas antes partir do pressuposto de que todas poderão ter efeitos positivos, se adaptadas aos sujeitos a que se dirigem, objetivos, e contextos de ensino e aprendizagem.

É, contudo, de assinalar que, consoante o tipo de pergunta que utilize, o professor estimulará diferentes reações e realizações linguísticas dos alunos, realizações essas que, do ponto de vista formal, nem sempre primam pela correção. Ainda que o objetivo do ensino das línguas estrangeiras não seja, como dissemos no início deste trabalho, formar falantes tendo por referência o “falante nativo ideal”, a verdade é que,

para desenvolver a competência linguística dos alunos, é também necessário ter em conta os aspetos formais. A este propósito, Fernandes (2013: 25) convoca Giovanni et al. (2005), ao olhar para o erro como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e considerá-lo inevitável quando se pratica uma língua. Neste sentido, neste trabalho, é inevitável refletir, ainda que brevemente, de modo a não perder de vista a linha da nossa investigação, sobre o dilema de corrigir ou ignorar os erros dos alunos, permitindo a livre expressão do seu pensamento.

Conforme se refere mais pormenorizadamente no segundo capítulo deste trabalho, o grupo de alunas com o qual se trabalhou demonstrava um comportamento apático relativamente às solicitações do professor e resistência em interagir usando a língua meta, embora, de uma forma geral, deixasse transparecer interesse pelos assuntos levados para a aula. Neste sentido, foi opção da docente dar primazia à sua participação oral, abdicando, muitas vezes, de corrigir realizações incorretas da língua.

Ainda que num contexto de ensino-aprendizagem da matemática, Menezes (1996b) considera que, ao interromper constantemente os alunos, o professor poderá estar a interromper o seu raciocínio. Assim, também para este autor, é preferível deixar-lhes fluir o seu pensamento.

Admitimos, no entanto, que o aluno deve consciencializar-se dos seus erros e ele próprio deverá entendê-los como alavanca para construção de novas aprendizagens. Deste modo, no contexto em análise, sempre que se verificou a repetição de erros considerados inaceitáveis para o nível de escolaridade em questão, nomeadamente erros fossilizáveis<sup>3</sup> ou erros que pusessem em causa a própria expressão do pensamento, a professora usou de estratégias de correção variadas, procurando reduzir ao mínimo a eventual perda de fluência e a inibição em expressar-se por meio da língua estrangeira. Assim, a título de exemplo, como será possível observar no *corpus* analisado na segunda parte deste trabalho, privilegiaram-se estratégias de reformulação através das

---

<sup>3</sup>Entendemos que os erros fossilizáveis são aqueles que, se não forem corrigidos, passarão a erros fossilizados, isto é, a erros que “aparecem inesperadamente e que se referem a regras aprendidas e aplicadas corretamente noutras situações” (Coelho, 2015: 28).



quais a professora participava nas conversas dos alunos reformulando ou completando o seu discurso, dando ênfase ao enunciado corrigido e esperando, por parte deste, a interiorização da forma correta. A este propósito são de realçar as reformulações de enunciados nos quais as alunas recorrem à língua materna para se expressar.

## **Capítulo 2. – Investigação**

Neste capítulo apresentar-se-ão os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, o contexto e os participantes no estudo, para depois proceder à análise propriamente dita da informação recolhida e apresentação das respetivas conclusões.

### **2.1. Justificação do estudo**

A escolha do tema que subjaz a este estudo parte de um problema detetado aquando do primeiro contacto da autora com o grupo-alvo, primeiramente em aulas lecionadas pela professora orientadora e, posteriormente, na lecionação, pela estagiária, da aula zero e do primeiro bloco de aulas observadas. Embora não se tivesse verificado um comportamento conotado com a indisciplina, ficou claro que o grupo apresentava uma certa apatia relativamente às solicitações da professora e alguma resistência em utilizar a língua meta como instrumento de comunicação, aparentemente muito motivada pelas lacunas linguísticas que possuíam.

Após uma reflexão sobre a lecionação da primeira unidade didática, também sustentada pelos comentários realizados pela orientadora, pela professora supervisora e pela colega estagiária, afigurou-se premente investigar acerca da interação verbal do professor nas aulas de língua estrangeira, perspetivando, com isso, imprimir algumas mudanças na atuação docente e, consequentemente, na atuação das alunas, ao longo das unidades didáticas seguintes. Com efeito, nos comentários de autoavaliação, a docente identificou como uma das suas fragilidades a estratégia de questionamento e, por sua vez, a orientadora sugeriu que, em futuras unidades, esta reduzisse o seu tempo de fala, procurando colocar não um grande número de perguntas mas antes as questões certas para o cumprimento dos diferentes objetivos.

Da reflexão atrás descrita nasceu a convicção de que as perguntas que o professor formula na sala de aula podem exercer um elevado grau de influência sobre a

atividade verbal oral dos alunos e a gestão da própria aula. Na realidade, autores como Esteve (2007) e Anaya (2005), entre muitos outros, dedicam-se ao estudo das interações que ocorrem na sala de aula, partindo da premissa de que as perguntas que formula o professor podem favorecer ou comprometer a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Este é, com efeito, um dos aspetos que Verdía (2009) considera observável numa aula de línguas.

## **2.2. Um estudo de Investigação - Ação**

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor não pode dissociar-se da reflexão sobre ação, para a consecução do presente estudo, optamos por seguir uma linha de Investigação-Ação por ser aquela que constitui “um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas.” (Coutinho et al., 2009: 356). Com efeito, concordamos que “a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada com a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática” (Coutinho et al. 2009: 358).

Através desta metodologia, quisemos enformar um trabalho que tivesse por base uma relação estreita entre a prática e o conhecimento teórico, no qual o conhecimento sobre a prática deriva do contexto que a professora em formação experimenta, isto é, através de situações concretas quisemos extrair experiências que serão reelaboradas pelo sujeito, através de conhecimentos teóricos, de forma a intervir na prática. Na verdade, por meio da Investigação-Ação, pretendemos encetar um processo de aprendizagem reflexiva, ou seja, construir um conhecimento resultante da experiência vivenciada e, posteriormente, reelaborada a partir de uma reflexão sistemática sustentada por conhecimentos previamente adquiridos (Esteve, 2004: 10 e Esteve, 2015: 58).

### **2.3. Objetivos do estudo**

O trabalho que aqui se apresenta foi nortado pelos seguintes objetivos:

- Analisar situações concretas de interação professor-aluno na sala de aula.
- Descrever formas de discurso próprias do contexto educativo.
- Conhecer os tipos de perguntas mais usados por uma docente em formação.
- Aferir os efeitos das perguntas colocadas pelo professor, na aula de Espanhol Língua Estrangeira, na atividade produção e interação oral dos alunos.

### **2.4. Procedimentos de recolha e análise do *corpus***

A fonte direta dos dados necessários à realização desta investigação foi o ambiente de sala de aula. Na senda de Coll e Sánchez, nesta investigação, entendemos a sala de aula como “un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo” (Coll e Sánchez, 2008: 21). No entanto, dada a complexidade inerente à dinâmica da aula e aos fatores que nela têm lugar, restringimos o nosso campo de análise à atuação docente, concretamente às solicitações que este dirige aos alunos em forma de perguntas.

Para a recolha de dados necessários à consecução deste trabalho, recorreremos ao registo audiovisual de alguns fragmentos de três aulas, uma vez que consideramos que, desta forma, é possível observar a atuação dos participantes num contexto natural real, extraindo informação mais válida, na medida em que esta terá em conta todas as condicionantes inerentes ao contexto de que provêm. É de referir que para consecução deste procedimento, foi necessário um pedido de autorização aos encarregados de educação, visto que, salvo uma exceção, o grupo alvo era composto por alunas menores de idade. Acerca desta metodologia Coll e Sánchez sublinham que “la información así obtenida es más relevante y más válida que la que se puede obtener mediante técnicas más analíticas que toman registros del comportamiento de alumnos y profesores en

situaciones diseñadas planificadas de antemano, o aún mediante otras técnicas de carácter igualmente cualitativo basadas en el uso de entrevistas, cuestionarios y auto-informes” (Coll e Sánchez, 2008: 23).

No entanto, no sentido de integrar diferentes perspectivas e de proceder a uma análise mais objetiva do material, pontualmente, sentimos necessidade de cruzar estes dados diretamente observáveis com alguns dados retrospectivos, tais como os comentários da professora-supervisora e da professora-orientadora e notas do diário da docente sobre as suas impressões e sentimentos em relação à sua atuação e reações das alunas. Procedemos, pois, a uma triangulação de dados.

Estamos, contudo, conscientes das limitações que a metodologia selecionada comporta face a metodologias de cariz mais quantitativo. No entanto, não é nossa pretensão extrair conclusões generalizáveis ao universo dos professores de língua estrangeira, mas antes observar e analisar um contexto específico de atuação, na perspectiva de contribuir para uma reflexão sobre o observado, introduzindo mudanças positivas na prática futura desta professora em formação.

Para a análise dos fragmentos de aula selecionados, pareceu-nos útil partir do sistema de categorias de perguntas usado por Abio (2010), seguindo a proposta de Liu (2005), embora a referida análise seja, por vezes, cruzada com outros sistemas de classificação, nomeadamente a interpretação que Anaya (2005) faz da tipologia proposta por Boissat (1991) e alguns aspetos da proposta de Lago (1990, referida por Sotos, 2001). Parece-nos que, ao agruparmos as perguntas em função da sua “forma gramatical”, do “valor comunicativo”, “orientação para o conteúdo” e “nível cognitivo” e posteriormente cruzarmos as tipologias daqui decorrentes com as propostas de Boissat e Lago teremos logrado uma observação mais circunstanciada das perguntas colocadas pela professora em formação, nos três fragmentos de aulas selecionados e, conseqüentemente, uma melhor interpretação dos efeitos dessas mesmas perguntas na produção e interação oral das alunas.

É importante assinalar que não procederemos à análise de aulas completas, por implicar um enorme dispêndio de tempo, mas antes, como dissemos, de fragmentos que considerámos significativos no que diz respeito à interação professor-aluno, por, *a priori*, serem mais representativos das estratégias de questionamento usadas pela professora. Os três fragmentos têm ainda em comum o facto de corresponderem a momentos iniciais das aulas (os fragmentos 1 e 2 correspondem mesmo aos momentos de abertura das aulas), por termos verificado que, de uma forma geral, são momentos capazes de determinar a predisposição dos alunos para o resto das aulas e são ricos em interações. Além disso, os fragmentos referidos fazem parte de três aulas distintas, a primeira lecionada a 18 de janeiro de 2016, a segunda a 27 de abril de 2016 e a terceira a 2 de maio de 2016, já que esperamos perceber se observam mudanças na forma de questionamento usada pela professora e na reação das alunas.

## **2.5. Contexto de intervenção**

### **2.5.1. Caracterização da escola**

A escola onde foi desenvolvida a prática profissional que deu origem a este estudo foi a Escola Artística Soares dos Reis. Esta escola situa-se no Porto e está vocacionada para o ensino e prática das artes visuais, oferecendo atualmente os cursos de nível secundário de Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística. Os referidos cursos orientam-se para uma dupla perspetiva, o prosseguimento de estudos e a inserção no mercado de trabalho.

Relativamente aos recursos materiais, a escola possui ótimas condições para o desenvolvimento das aulas, pois além de o edifício ter sido recentemente alvo de reestruturação, beneficia de Internet por *wireless* em todo o edifício, todas as salas possuem pelo menos um computador e um videoprojetor, há um centro de recursos e diversos laboratórios e oficinas destinados às disciplinas da componente tecnológica.

De um modo geral, o público que procura esta escola é oriundo meios sociais relativamente favorecidos, quer economicamente quer socialmente. No entanto, é de realçar que o público descrito convive, lado a lado, com alunos oriundos de contextos socioculturais bem distintos, o que coloca aos professores o desafio extra de atender a esta diversidade de alunos.

### **2.5.1. Caracterização dos participantes**

#### **a) A professora**

A professora estagiária, autora deste trabalho, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses do Ramo Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É também Pós-Graduada em Educação para o Desenvolvimento, pela Escola Superior de Educação do Porto e Mestre em Educação, com especialização em Supervisão do Ensino do Português, pela Universidade do Minho. Há 14 anos que a sua trajetória profissional está ligada à docência e à formação profissional. No âmbito do ensino das línguas, tem vindo a lecionar vários níveis de Português (língua materna) e de Francês (língua estrangeira) no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário e também em cursos profissionais.

#### **b) O grupo de alunos**

O grupo de alunos atribuído para a realização da prática profissional que serviu de base a este trabalho era composta por nove alunas oriundas de três turmas e cursos distintos, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, a frequentar o 11º ano, espanhol-continuação. De um modo geral, as alunas apresentavam uma bagagem cultural satisfatória e mostravam-se muito predispostas a alargá-la. Verificou-se também, desde a unidade zero, que, apesar de não apresentarem problemas de comportamento, estas alunas mostravam, por vezes, alguma apatia e alguma resistência em participar nas aulas através uso da língua estrangeira, recorrendo, muitas vezes à

língua materna para se expressarem. Neste sentido, na planificação das unidades didáticas, mais do que o ensino das competências específicas da língua estrangeira, foi necessário ter em conta a abordagem de temas que fossem ao encontro dos seus interesses, captando, por um lado, a sua atenção e, por outro, motivando-as a comunicar através da língua meta.

## **2.6. Análise de dados**

Passamos, de seguida, à análise do *corpus*, partindo dos critérios de análise usados por Abio (2010), com base na proposta de Liu (2005): “forma gramatical”, “valor comunicativo”, “orientação para o conteúdo” e “nível cognitivo”. Contudo, como referimos anteriormente, sempre que pertinente, cruzaremos a nossa análise com outras propostas de classificação de perguntas, com os comentários e sugestões realizados nas reuniões de hetroavaliação e os registos do diário da docente. Pretendemos assim objetivar a análise que nos propomos efetuar, compreendendo o melhor possível os efeitos do discurso inquisidor da docente na produção e interação oral das alunas.

É de lembrar que o *corpus* apresentado resulta do registo audiovisual de três fragmentos de três aulas, procedimento este que permitiu uma recolha mais fiel dos dados, por proporcionar informações que vão além da simples recolha do material linguístico a analisar e que contribuem para ancorar os enunciados ao contexto real em que estes ocorreram. A posterior transcrição dos fragmentos selecionados, por sua vez, permitiu-nos uma mais eficaz manipulação do material linguístico a analisar e classificar sob os critérios atrás referidos.

### **2.6.1. Análise do Fragmento 1 – aula de 18 de janeiro de 2016**

O Fragmento 1, dividido em duas sequências com uma duração de cerca de cinco minutos cada, faz parte da primeira aula de uma unidade didática subordinada ao



tema “Salud y enfermedades: los trastornos alimenticios” (anexo 1). A referida unidade didática, concebida com base no enfoque por tarefas, foi explorada ao longo de três aulas de noventa minutos, e o fragmento em análise corresponde a uma atividade de motivação cuja base foi a análise de um anúncio publicitário (anexo 1). A referida atividade visava despertar a curiosidade das alunas relativamente ao tema da unidade didática e fomentar, através de interação oral, a reflexão sobre o lugar da boneca Barbie como símbolo de idealização do corpo feminino.

Numa primeira fase, a professora conduziu as alunas ao levantamento de hipóteses sobre o conteúdo de um anúncio publicitário (anexo 3), partindo de uma pergunta que figurava no próprio anúncio: “¿Qué ocurre cuando las niñas son libres de imaginar que pueden ser todo aquello que quieren ser?”

Em seguida, após o visionamento completo do anúncio e confirmação/infirmiação das hipóteses levantadas acerca do produto por ele divulgado, guiadas pela professora, as alunas partilharam algumas experiências prévias em relação à boneca Barbie, acabando por chegar à ideia de que esta teria o corpo perfeito. A conversa resultante desta partilha está pois plasmada na sequência 2 do Fragmento 1.

Esta atividade serviu de alavanca para a atividade seguinte que consistiu na exploração de um vídeo sobre Valéria Lukyanova, a mulher Barbie (Anexo 4).

#### **a) Forma gramatical**

Tendo em conta a “forma gramatical”, podemos referir que, no *corpus* analisado, emergem perguntas de diferentes tipologias. A primeira tipologia de perguntas que sobressai na primeira sequência do fragmento 1 é a de “perguntas sim/não”, como se pode ver no exemplo:

Professora – ¿Estás de acuerdo con Aluna 1, el producto es para niños?

No exemplo mencionado, atendendo ao contexto em que a questão é produzida, poderíamos pensar que se tratasse de uma “pergunta de informação ‘Q\_’”, cuja verdadeira intenção da professora não seria apenas levar as alunas a responder por meio dos advérbios de afirmação ou de negação, mas antes que justificassem o seu acordo ou desacordo com a colega. Contudo, dado que essa intenção parece não ter sido apreendida pelas alunas e que a própria professora aceitou essa forma de resposta, entendemos considerá-la na tipologia de “pergunta sim/não”.

É, contudo, interessante observar, neste fragmento, a abundância de “perguntas de informação ‘Q\_’”, as quais permitem ao aluno responder com alguma informação que não está contida nas próprias perguntas (Abio, 2010: 8).

Professora - *Una actividad didáctica, un juego... ¿Por qué dices eso, Aluna 1?*

Aluna 1 – *Porque activa la imaginación de los niños.*

Professora – *¡Bien! Porque activa la imaginación de los niños. ¿Las otras compañeras, qué piensan?*

A opção por este tipo de questões parece favorecer a partilha de opiniões, juízos, pois, ao contrário das “perguntas sim/não” e das perguntas de alternativa, geram a formulação de novos enunciados e favorecem a co-construção de novos significados. A este propósito, veja-se o excerto seguinte:

Professora– *¿Qué te parece?*

Aluna 2 – *Aaaa, un documentário queee...*

Professora – *¿Un documental?*

Aluna 2 – *Por norma las niñas no pueden hacer muchas cosas que los hombres.*

Professora - *... las mismas cosas que los hombres, no pueden hacer las mismas cosas que los hombres.*

Aluna 2 – *Es más considerado los hombres hacer cosas como la política y seguridad...*

Professora– *Seguridad...*

Aluna 2 – *...enquanto que para las niñas es más complicado. Se calhar...*

Professora – *Talvez...*

Aluna 2 – *Talvez es sobre isso...*

Professora – *...sea sobre eso...*

Aluna 2 – *...es sobre eso que van a ver, que las niñas pueden hacer las mismas cosas que los hombres.*

Com efeito, partindo de “perguntas de informação ‘Q\_’”, a professora leva a Aluna 2, não só a levantar hipóteses sobre o produto anunciado, mas também a justificar as razões da sua proposta, ampliando o tipo e o âmbito dos enunciados produzidos, ainda que produzindo mais erros a nível formal. Sobre este facto, é de referir que, nos comentários de aula da orientadora, foi destacada a necessidade de corrigir mais a aluna em causa, visto que se tratava uma aluna muito participativa, mas que constantemente cometia erros linguísticos inaceitáveis para o nível em causa. A este propósito é de referir que apesar de concordarmos que o professor não deve estar constantemente a corrigir os alunos, interrompendo-lhes o raciocínio e comprometendo-lhes a fluência, entendemos que se os erros forem persistentes e inaceitáveis para o nível em causa, como se verificou no caso acima assinalado, os alunos devem ser chamados a refletir sobre esses mesmos erros, no sentido de deles terem consciência para posteriormente os solucionarem, sendo, portanto, um ponto de partida para novas aprendizagens.

Acreditamos, contudo, que, para a falta de correção desta aluna, pesou sobretudo a insegurança e nervosismo decorrentes do contexto de observação e avaliação em que a professora se encontrava. Esta afirmação é confirmada pelos registos do diário docente, onde a própria refere:

“A Aluna 2 participou muito, mas com tantos erros que, a certa altura, eu já não sabia se seria melhor corrigi-la ou deixá-la expressar as suas ideias. Preferi deixá-la falar.”

É, contudo, perceptível que as lacunas linguísticas da aluna, nomeadamente a falta de vocabulário, comprometem muitas vezes a expressão do seu pensamento e levam-na a recorrer à língua materna, como pudemos observar no excerto analisado.

Foqemo-nos, agora, no excerto retirado da sequência 2:

Professora– *¿Entonces, cuál es el producto?*

Aluna 1– *Barbies.*

Professora–*¿Barbies?*

Aluna 1–*Sí, todas las crianzas pueden imaginar una historia desde un aaaaa.... pequeño...*

Professora– *Juguete, a partir de un pequeño juguete. ¿Entonces qué han imaginado estas niñas?*

Sob o ponto de vista da forma, a segunda pergunta pode ser entendida como uma “pergunta sim/não”, no entanto, no contexto em que é produzida, revela que o locutor, a professora, tinha em vista que o interlocutor, a aluna, fosse além de uma resposta do tipo sim/não, intenção essa que parece ter sido devidamente apreendida pela aluna. Ora, conforme referimos na primeira parte deste trabalho, é fundamental que os alunos saibam interpretar os objetivos das perguntas dos professores, os quais poderão variar em função do contexto em que as referidas perguntas são produzidas. Encontramo-nos, assim, com Vanessa Anaya quando afirma que “...una pregunta es un enunciado que requiere una respuesta de tipo verbal, siempre tiene que interpretarse en su contexto, y eso es lo que deben hacer los alumnos cuando se enfrentan a las preguntas del profesor, las cuales pueden formularse con diferentes objetivos” (Anaya, 2005: 2).

## b) Valor comunicativo

No que diz respeito ao “valor comunicativo” do *corpus* em análise, segundo a proposta de classificação de perguntas que nos tem servido de base, podemos distinguir entre “perguntas procedimentais”, “perguntas referenciais” e perguntas “*display*”.

Analisemos, por exemplo, as perguntas seguintes:

Professora– *Hola, chicas ¿Qué tal?*

*Hoy vamos a empezar a estudiar una nueva unidad didáctica cuyo tema no os lo voy a decir, porque quiero que lo descubráis a lo largo de la clase. ¿Vale?*

(...)

*¿Entonces, a partir de esta pregunta, qué tipo de producto puede publicitar el anuncio?*

*Pues vamos a ver el vídeo para ver si alguna de vosotras ha descubierto cuál es el producto anunciado. ¿Vale?*

No contexto em análise, as perguntas assinaladas estão ao serviço da gestão da aula, marcando diferentes momentos, desde o “quebra-gelo” com que se inicia a aula, à introdução da primeira tarefa. É de referir que, segundo a tipologia de perguntas adotada por Anaya (2005), a segunda e quarta questões poderiam considerar-se “didáticas de alarme”, pois funcionam como marcadores do discurso, uma vez que o objetivo da professora não parece ser que as alunas deem uma resposta, mas sim conectar o seu próprio discurso, articulando os diferentes momentos da aula e solicitando a atenção das alunas. No entanto, segundo a proposta de Abio (2010), podemos considerá-las como perguntas procedimentais.

Professora– *¿Entonces, cuál es el producto?*

Aluna 1 – *Barbies*.

Professora- *¿Barbies?*

Aluna 1– *Sí, todas las crianzas pueden imaginar una historia desde un aaaaa.... pequeño...*

Professora – *Juguete, a partir de un pequeño juguete. ¿Entonces qué han imaginado estas niñas?*

No exemplo acima, após o visionamento do anúncio, a professora convida as alunas a falar sobre o seu conteúdo, colocando uma pergunta cuja resposta correta é por ela conhecida. Estamos, pois perante uma pergunta de tipo “display” ou pergunta didática de requerimento, segundo a classificação de Boissat (Anaya, 2007). De facto, a professora finge ignorar a resposta para dar oportunidade à aluna de demonstrar que tinha compreendido o anúncio, validando-lhe, em seguida, a sua participação. Encontramos, então, a presença do padrão de interação IRA /IRF, também presente noutros momentos do fragmento.

É ainda importante realçar que, se atentarmos sobretudo à sequência 2, verificamos que a presença de “perguntas referenciais” (Boissat, 1991, referido por Anaya, 2007 e Abio, 2010), uma vez que a professora desconhece efetivamente quais foram as experiências prévias das alunas com a boneca Barbie e parece realmente interessada em conhecê-las:

Professora– *¿Y vosotras, cuándo érais niñas, jugabais con barbies?*

Professora– *¿Quiénes jugaban con barbies?*

É curioso assinalar que, mesmo com grandes limitações linguísticas, a maioria das alunas acaba por partilhar, de forma mais ou menos espontânea, as suas memórias de infância associadas à Barbie.

Podemos assim dizer que a professora opta por colocar “perguntas referenciais” para criar um ambiente mais favorável para a aquisição e uso comunicativo da língua (Tollefson, 1989; Lynch, 1991; Talebinezahad, 1991; Liao, 2001; Tsui, 2001, referidos por Abio, 2010: 9), mas posteriormente volta a colocar “perguntas didáticas”, com o

objetivo de retomar o fio condutor da aula e de preparar a atividade seguinte, o visionamento do vídeo sobre Valéria Lukyanova, a mulher Barbie:

Professora– *¿Y cómo era el cuerpo de Barbie?*

Professora – *Aluna 2 estaba hablando del cuerpo de Barbie, que es...*

Aluna 3 – *Es perfecto.*

Professora– *Es perfecto.*

Aluna 3 – *Es la imagen de la mujer perfecta, ideal.*

Professora – *Ideal. ¿Es posible tener un cuerpo igual al de Barbie?*

Professora– *¿Y pensáis que hay personas que quieren ser como Barbie?*

No excerto acima apresentado é de destacar o terceiro enunciado da professora que consiste na repetição da resposta da aluna, validando-a como correta e que é interpretado pela aluna como um repto para uma nova intervenção. Na verdade, apesar de não se apresentar sob a forma de pergunta, ele adquire a função de uma pergunta alarme, pois convida a aluna a alargar a resposta dada anteriormente.

É de salientar que o tema e as perguntas apresentadas contribuíram, posteriormente, para a participação espontânea e entusiástica das alunas, conforme foi constatado pela professora orientadora, na reunião de heteroavaliação da aula: “As alunas queriam falar mais sobre o conceito de beleza. Todas participaram muito”. Também a colega estagiária ressaltou a participação entusiástica das alunas e, tal como a orientadora, referiu que ficara com a sensação de que estas gostariam de ter ido mais além na discussão deste tema. No entanto, verifica-se que a docente, talvez pressionada pelo cumprimento da planificação, prossegue a aula, abdicando de um potencial momento de interação e produção oral.

Voltando ao fragmento em análise, é de realçar que o facto de a professora ter recorrido a “perguntas referenciais” relacionadas com as experiências prévias das alunas, levou a que, não raras vezes, esta tivesse sentido a necessidade de dirigir as

perguntas a alunas específicas, de modo a distribuir a palavra e a manter a participação das alunas. Na opinião da professora supervisora, esta participação poderia, contudo, ter sido potencializada se a professora estagiária tivesse solicitado também a participação das alunas que revelaram que não tinham brincado com Barbies. Efetivamente, concordamos que ao verem as suas experiências e participações valorizadas, estas alunas poderiam estar mais motivadas para participar nos momentos subsequentes da aula e teriam tido mais oportunidades para utilizar a língua meta. Possivelmente foi a pressão sentida pela professora em não se desviar do fio condutor previamente traçado, de modo a cumprir o que estava planificado, que levou a que a professora tivesse descurado este pormenor.

### **c) Orientação para o conteúdo**

No que diz respeito ao terceiro critério do sistema de classificação de perguntas que temos vindo a utilizar, ressalta, no fragmento em análise, uma clara orientação para a mensagem. Esta opção vai ao encontro do objetivo principal das próprias tarefas, a promoção da produção e interação oral.

É certo que, no quadro de uma unidade didática enformada por uma abordagem comunicativa cujo objetivo derradeiro é contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, é necessário ter em conta o desenvolvimento integrado das subcompetências. No entanto, uma vez que o fragmento em análise corresponde não só ao início da aula como ao início da própria unidade didática, o discurso do professor, nomeadamente o discurso inquisidor, parece ir mais no sentido de motivar as alunas para a participação oral e levá-las a utilizar competências estratégicas do que propriamente levá-las a refletir sobre a língua ou a trabalhar sobre o erro, no sentido do desenvolvimento da competência gramatical. Ainda assim, a professora usa algumas estratégias para corrigir e facilitar o discurso das alunas, como por exemplo a reformulação ou completamento dos seus enunciados:

Aluna 2 – *Aaaa, un documentário queee...*



Professora – *¿Un documental?*

Aluna 2 – *Por norma las niñas no pueden hacer muchas cosas que los hombres.*

Professora– ... *las mismas cosas que los hombres, no pueden hacer las mismas cosas que los hombres.*

Aluna 3 – *Yo imaginaba que estaban en la vida real, como yo, y hacia la casa toda de ellas, con aaaa....*

Professora – ...*con los muebles...*

Mas das estratégias de correção e facilitação usadas pela professora a que mais sobressai é a repetição, em espanhol, das expressões que as alunas proferem em português, opção que vai no sentido de contrariar a natural tendência que as alunas apresentavam para falar em português.

Os exemplos assinalados, não são, contudo, reveladores de uma preocupação excessiva com a forma, muito pelo contrário, o contexto em que aparecem mostram-nos que o foco está em levar as alunas a partilhar as suas indagações e experiências através da língua estrangeira, ainda que para isso cometam erros linguísticos, os quais são assinalados de forma discreta, para não comprometer a fluência do discurso, já de si pouco fluente. A este propósito, nos comentários de observação de aula, a professora supervisora considerou que teria sido uma estratégia interessante que os erros tivessem sido registados no quadro à medida que as alunas falavam e posteriormente corrigi-los. Tal estratégia parece-nos interessante, uma vez que, desta forma, a professora não teria necessidade de interromper o discurso das alunas, inibindo a sua participação e comprometendo a sua fluência e, ao mesmo tempo, os erros cometidos seriam o ponto de partida para desenvolver, por exemplo, a competência gramatical.

Centrando a nossa análise no critério “orientação para o conteúdo” parece-nos claro que, por meio do questionamento, e ao optar por ignorar muitas vezes os erros das alunas, a professora pretende estimular a determinação das alunas para a participação oral. Não esqueçamos que, por força do contrato didático que une professores e alunos, o professor assume, por regra, o controlo das interações na sala de aula, assim, para que

haja uma participação mais equilibrada dos sujeitos, como convém no quadro de uma abordagem comunicativa, é necessário estimular a participação dos alunos. Conforme entendem Araújo e Sá (2000:133), citados por (Cardoso, 2007: 297), é importante desenvolver a “desinibição, a tomada de riscos, a ousadia verbal, o prazer de usar a LE e a aceitação do outro como parceiro dialógico”.

#### **d) Nível cognitivo**

Relativamente ao quarto critério de agrupamento de perguntas, no fragmento que temos vindo a analisar, é possível distinguir perguntas de baixo nível cognitivo, mais fechadas e centradas no conteúdo, mas também perguntas mais abertas, centradas no processo, isto é, de alto nível cognitivo.

Analisemos os excertos que se seguem:

Professora— *¿Y cómo era el cuerpo de Barbie?*

Aluna 2 — *Era elegante, trabajado, era un cuerpo bueno.*

Professora— *¿Bonito?*

Aluna 2 — *Bonito.*

(...)

Professora — *Ideal. ¿Es posible tener un cuerpo igual al de Barbie?*

Algumas alunas — *Sí.*

Algumas alunas—*Sí, pero es muy complicado.*

Aluna 2 — *Es imposible, por eso mismo me gusta la Barbie.*

No primeiro excerto, a professora recorre a uma pergunta factual que leva as alunas a recorrer ao conhecimento que possuem sobre a boneca Barbie e a descrevê-la fisicamente. A resposta dada por uma determinada aluna parece ser assumida como correta pelas restantes, não gerando qualquer discussão, o que já não acontece no

excerto seguinte. Efetivamente, no segundo excerto, a professora coloca uma questão aberta e abstrata que gera distintas opiniões por parte das alunas que respondem espontaneamente e quase em coro à pergunta. Segundo Abio (2010: 9), este tipo de perguntas mais centradas no processo tendem a gerar juízos ou opiniões que envolvem processos mentais de criatividade, análise, síntese, valoração/avaliação, resolução de problemas, etc. O mesmo autor afirma ainda estes dois tipos de questões são importantes para a aprendizagem, uma vez que “las preguntas factuales establecen la base que será usada en las operaciones mentales más complejas.”

#### **2.6.2. Análise do Fragmento 2 – aula de 27 de abril de 2016**

O Fragmento 2 corresponde à sequência inicial da primeira de duas aulas que compõem uma microunidade didática (Anexo 5) pertencente a uma unidade didática de seis aulas, partilhada pelas duas professoras em formação e a orientadora, destinada ao estudo da novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. A aula a que pertence o fragmento em análise foi dedicada ao estudo dos presságios existentes na novela e o *corpus* selecionado para análise corresponde ao momento inicial da aula (Anexo 6). Pretendia-se, a partir de um estímulo auditivo, o barulho da buzina de um navio, gerar uma conversa baseada nas sensações das alunas, de modo a prepará-las e motivá-las para o momento subsequente, a análise do título e do primeiro parágrafo da obra (Anexo 7).

##### **a) Forma gramatical**

No fragmento em análise, no que ao primeiro critério diz respeito, é possível observar que a professora inicia o questionamento com uma pergunta que poderia ser uma pergunta de alternativa, mas que parece ter ficado incompleta, perante a resposta espontânea da aluna:

Aluna 2 – *Es la bocina de un barco.*

Professora— *¿Un barquito...?*

Aluna 2 – *Un barcón.*

Professora – *Es la bocina de un barco, pero es un barco grande.*

Com efeito, se atendermos ao contexto de comunicação em que ocorre a pergunta, podemos afirmar que a professora pretendia levar as alunas a distinguir o tipo de embarcação de que emanava o som ouvido e, com isso, explorar o vocabulário do texto, conforme se pode ver no fragmento seguinte:

Professora – *(...) Entonces, vamos a decir que es la bocina de un buque. Las que ya han empezado a leer la novela ya conocen este término. Es la bocina de un buque, es decir, un barco grande.*

As questões que se seguem a propósito da exploração do estímulo sonoro podem ser agrupadas sob a designação de “perguntas de informação ‘Q\_’”, já que pretendem colher as impressões das alunas sobre o mesmo e levá-las a relacionar o referido som com a obra em estudo:

Professora – *(...) Muy bien. Ehhhhh ¿Aluna 2, Aluna 2, a ti en qué te hace pensar este ruido, la bocina del buque?*

Professora – *¿Una música? ¿Qué música?*

Professora – *¡Muy bien! ¿Aluna 5, ¿y a ti?*

Professora – *¿En el mar, solamente en el mar?*

Professora – *Aluna 2 piensa en viajar, ¿viajar para dónde?*

Professora – *¿Aluna 3, en qué pensaste cuándo oíste el sonido del buque, el pito del buque?*

Professora – *¿Quién ha muerto?*

No excerto que se segue, é possível observar que, perante o silêncio decorrente de uma “pergunta de informação ‘Q\_’” dirigida a uma aluna específica, a professora

recorre à utilização da tipologia de perguntas sim/não para ajudar a aluna a desbloquear o discurso, focando-a no objetivo da pergunta. É certo que, segundo a classificação de Lago (1990), referida por Sotos (2001), este tipo de perguntas são as “más perguntas”, porque apenas pretendem que o aluno confirme uma resposta prefixada, no entanto, atendendo ao contexto em análise, consideramos que, pontualmente, elas se afiguram necessárias, por servirem de auxílio à continuidade do discurso, estimulando a participação de alguns alunos mais introvertidos, inseguros ou distraídos, até porque, como veremos mais à frente, ao analisar o valor comunicativo desta pergunta, o seu verdadeiro objetivo não é a obtenção de uma resposta fechada.

Professora – *Aluna 3...*

*(A professora chama a atenção da aluna que mexe no telemóvel durante a aula)*

*¿En qué pensaste cuando oíste el sonido del buque, el pito del buque?*

*(silêncio)*

*¿Has oído el sonido?*

Aluna 3 – *Sí.*

Professora – *¿Y no pensaste en nada?*

Aluna 3 – *Pensé (...)muerto.*

Professora – *¿Cómo?*

Aluna 3 – *Pensé en quien ha muerto.*

Professora – *¿Quién ha muerto?*

Atendendo ao exemplo analisado, entendemos que as “perguntas sim/não” poderão servir de ponte para as boas perguntas, ou seja, as perguntas exploratórias e investigadoras, ainda que do ponto de vista formal sejam perguntas fechadas.

## b) Valor comunicativo

Em relação ao valor comunicativo das perguntas efetuadas no Fragmento 2 podemos analisá-las tendo em conta dois momentos, um primeiro momento que corresponde à exploração das sensações despertadas pelo estímulo sonoro apresentado e um segundo momento que diz respeito à análise da primeira frase e do título da obra em estudo.

É possível observar que, no primeiro momento, predominam perguntas que aparentemente são “referenciais”, segundo a classificação de Abio (2010), pois parecem ter como objetivo conhecer as reações das alunas ao estímulo sonoro apresentado, informação de que o professor não dispõe, de facto, mas “perguntas didáticas” do segundo grupo (entre a realidade e a ficção), segundo Anaya (2007). Independentemente da designação assumida, verificamos que a professora vai dirigindo o questionamento com o objetivo de conduzir as alunas em direção aos objetivos da aula:

Professora – *¿Cómo?*

Aluna 3 – *Pensé en quien ha muerto.*

Professora – *¿Quién ha muerto?*

Aluna 3 – *¿Quién?*

Professora – *Sí.*

Aluna 2 – *García Márquez... ¿no?*

Aluna 3 – *El personaje.*

Professora – *¿El personaje? Es decir, hiciste una relación entre el sonido que has escuchado y lo que habías leído en la novela, en la obra. ¿Sí? Entonces has pensado en la muerte de Santiago. Muy bien. Las que ya han empezado a leer la novela pueden ver que este es probablemente el sonido con que despierta el pueblo, el día de la muerte de Santiago Nasar. Vamos a ver...*

Concluimos, pois, que, embora sob a aparência de “perguntas autênticas”, a professora estrutura o questionamento de modo a levar as alunas a estabelecer uma relação direta entre o estímulo apresentado e a obra em análise. Consideramos, por isso, que estamos perguntas de tipo “*display*” ou “perguntas didáticas”. Segundo a tipologia adotada por Anaya (2007), baseada na proposta de Boissat, podemos aqui distinguir entre “perguntas alarme” (excerto A), e “perguntas de requerimento” (excerto B)

A) Professora – *¿En el mar, solamente en el mar?*

*Aluna 2 piensa en viajar, ¿viajar para dónde?*

B) Professora - *¿Quién ha muerto?*

A pergunta do excerto B destaca-se das demais, pois resulta da verdadeira necessidade da professora em esclarecer algo proferido pela aluna e que foi impercetível para ela. Neste caso, estamos perante uma “pergunta referencial”, segundo a classificação de Abio (2010) e pergunta entre a realidade e a ficção, segundo Anaya (2005).

Por sua vez, a pergunta que se segue pode ser integrada no segundo tipo de “perguntas didáticas”, ou seja, “perguntas entre a realidade e a ficção”, uma vez que a professora finge interesse pela música a que a aluna associa a buzina do navio, para que esta continue a falar.

Professora – *¿Una música? ¿Qué música?*

No segundo momento, pode dizer-se que há também um predomínio das “perguntas didáticas” ou de tipo “*display*”, uma vez que a professora convida as alunas a decifrar as informações contidas num fragmento do texto e a ativar os seus conhecimentos prévios sobre a obra em estudo:

Professora – *Esta es la primera frase de la novela. Es la frase con la que el autor abre la novela. Vamos a ver qué informaciones podemos extraer de esta frase. ¿Qué sabemos por la lectura de la primera frase de la obra?*

*Aluna 2 - Que Santiago va a morir.*

Professora – *En primer lugar, que Santiago va a morir. ¿Cómo va a morir Santiago?*

Professora – *¿Cómo va a morir?*

*Aluna 3 – Asesinado.*

Professora – *Va a ser asesinado. Muy bien. ¿Y va a ser asesinado en qué día?*

De facto, nas perguntas analisadas, a professora coloca questões que levam a que, por um lado, os alunos mostrem que compreenderam o excerto em análise e, por outro, revelem os seus conhecimentos acerca da obra. Observamos que perante a sensação de maior probabilidade de dar respostas corretas, as alunas participaram mais espontaneamente, sem que tivesse sido necessário dirigir as perguntas a alunas específicas.

Centremos, agora, a atenção na pergunta que se segue:

Professora – *¿Has oído el sonido?*

*Aluna 3 – Sí.*

Com a pergunta acima, que já classificámos segundo o critério “forma gramatical” como “pergunta sim/não”, a intenção da professora não parece ser a obtenção de uma resposta, mas antes que a aluna inferisse que devia falar acerca do assunto, ou seja, trata-se de uma “pergunta alarme”, segundo a tipologia definida por Boissat (Anaya, 2007). Parece-nos claro que, no contexto em que a comunicação se produziu, a professora sabia que a aluna tinha escutado o som, mas queria, em primeiro lugar, focar a sua atenção no tópico da aula e, posteriormente, que a mesma falasse sobre o assunto. Contudo, observando a resposta da aluna, verificamos que a intenção da professora parece não ter sido por ela apreendida, já que esta apenas se limita a responder diretamente à questão, levando a professora a colocar outra questão para chegar ao objetivo pretendido:



Professora – *¿Y no pensaste en nada?*

Contudo, parece-nos pertinente realçar que a professora, pressionada pelo cumprimento de um plano de aula, talvez não tivesse sabido lidar com o tempo de espera que esta aluna necessitava para responder à primeira pergunta. Efetivamente, tratava-se de uma aluna tímida e com muitas dificuldades de expressão que provavelmente teria arriscado uma resposta, se lhe tivesse sido concedido mais tempo para a iniciar.

É de assinalar que o facto de a professora alternar o direcionamento das perguntas entre o grande grupo e alunas específicas se revela produtivo, uma vez que, se por um lado motiva a participação espontânea das alunas, por outro convoca a participação das alunas mais introvertidas, inseguras ou distraídas e evita que sejam sempre as mesmas a responder.

### **c) Orientação para o conteúdo**

No que se refere ao critério “orientação para o conteúdo”, à semelhança do que foi observado no Fragmento 1, as perguntas são orientadas para a mensagem, à exceção da questão “*¿Un barquito?*” que está orientada para a forma, já que o objetivo da professora é explicar o sentido de um termo, eventualmente novo para as alunas, usado no texto em análise, senão vejamos:

Professora – *Es la bocina de un barco, pero es un barco grande.*

(...)

*Entonces, vamos a decir que es la bocina de un buque. Las que han ya empezado a leer la novela ya conocen este término. Es la bocina de un buque, es decir, un barco grande.*

A opção por este tipo de questões denota, mais uma vez, a preocupação da professora em criar um ambiente favorecedor da participação oral das alunas e vem novamente justificar a escassa correção de erros.

#### **d) Nível cognitivo**

Relativamente ao critério “nível cognitivo”, no fragmento em análise, verificamos o recurso simultâneo a “perguntas centradas no processo” e a “perguntas centradas no conteúdo”.

Efetivamente, a professora começa por formular questões que visam explorar as sensações das alunas face ao estímulo apresentado, o que implica a análise do mesmo e o uso da criatividade:

Professora – *Muy bien. Ehnhhhhh ¿Aluna 4, Aluna 4, a ti, en qué te hace pensar este ruido, la bocina del buque?*

Mas também aproveita a intervenção de uma aluna para, através de uma pergunta fechada, centrada no conteúdo, direcionar a aula para o estudo da obra:

Aluna 3 – *Pensé en quien ha muerto.*

Professora– *¿Quién ha muerto?*

Aluna 3 – *¿Quién?*

Professora– *Sí.*

Seguidamente, ainda dando preferência às “questões centradas no conteúdo”, a professora faz emergir os conhecimentos prévios das alunas acerca da obra e condu-las ao reconhecimento de informações específicas, através da análise da primeira frase da novela, regulando a sua interação com o texto:

Professora – *Esta es la primera frase de la novela. Es la frase con la que el autor abre la novela. Vamos a ver qué informaciones podemos extraer de esta frase. ¿Qué sabemos por la lectura de la primera frase de la obra?*

Aluna 2 – *Que Santiago va a morir.*

Professora – *En primero, que Santiago va a morir. ¿Cómo va a morir Santiago?*

(...)

Professora – *¿Cómo va a morir?*

Aluna 3 – *Asesinado.*

Professora – *Va a ser asesinado. Muy bien. ¿Y va a ser asesinado en qué día?*

No entanto, de um conjunto de perguntas que podemos considerar de um baixo nível cognitivo, por apenas exigirem o reconhecimento de informações contidas no texto em análise, a professora passa a utilizar uma “pergunta centrada no processo”, de elevado nível cognitivo, primeiramente sob a aparência de falsa pergunta, usando o imperativo, e depois através da pergunta direta:

Professora – *Es decir sabemos ya desde la primera frase que Santiago va a ser asesinado y que el obispo pasaba por el pueblo en aquel día. ¿Sí? Entonces, ahora, intentad relacionar esta frase, que es la primera frase de la novela, con el título de la novela. ¿“Crónica de una muerte anunciada”, qué relación tiene?*

Através das perguntas acima, a professora pretende levar as alunas a estabelecer uma relação entre o título da obra e o curto excerto analisado, relação essa que pode já ser considerada como a chave de leitura da obra, conforme o comprova, posteriormente com a leitura de um fragmento do prólogo.

Por fim, com a pergunta que se segue, a professora conduz as alunas à formulação de uma opinião sobre os objetivos da leitura da obra em estudo e à partilha dessa mesma opinião:

Professora – *Con la muerte de Santiago. ¿Entonces pensáis que cuando vamos a leer un texto cuyo final ya conocemos se pierde el interés de la lectura?*

Aluna 2 – *No. Nosotras vamos querer saber cómo ha muerto.*

Voltamos, então, a confirmar a perspectiva de Abio (2010:9) quando afirma que ambos os tipos de perguntas são importantes para a aprendizagem, uma vez que as perguntas factuais funcionam como base das perguntas mais complexas.

### **2.6.3. Análise do Fragmento 3 – aula de 2 de maio de 2016**

O Fragmento 3 corresponde ao segundo momento da segunda aula da microunidade relativa ao estudo de *Crónica de una muerte anunciada* (Anexo 8) e surge logo após uma atividade de motivação, a audição, com os olhos fechados, e posterior comentário de um excerto de *La Lacrymosa* do *Requiem* de Mozart.

Assim, neste momento, a professora propõe às alunas a leitura faseada de um fotograma animado, inspirado na novela em estudo (Anexo9) e, por meio do questionamento, convoca conhecimentos prévios acerca da obra. Desta forma, além de fomentar a expressão e interação oral, a professora vai predispondo as alunas para a leitura da sequência final da novela. Podemos assim dizer que esta atividade funciona como pré-leitura do excerto selecionado que corresponde ao final da obra. A este propósito, é de referir que a aula foi concebida em torno dos indícios de tragédia na obra em estudo, como tal, esta atividade, em conjunto com a atividade de motivação, concorreu para a criação de um ambiente emocionalmente trágico que ajudou a uma melhor receção do excerto a analisar.

Acerca da seleção do material merece dizer que, além de se tratar de um documento muito orientado para o estímulo visual, ao qual as alunas sempre reagiram muito bem, a sequência de imagens, permitia a participação de todas as alunas, quer tivessem ou não lido a obra.

É curioso observar que contrariamente ao que tínhamos observado nos fragmentos anteriores, no fragmento em análise, a professora muito raramente dirige as perguntas a alunas específicas. Tal facto parece ter tido um efeito positivo no que respeita à participação espontânea das alunas que respondem às perguntas colocadas pela professora sem grandes momentos de silêncio ou de hesitação. Contudo, é também observável que acabam por ser sempre as mesmas alunas a arriscar uma resposta, tendo havido alunas que nunca participaram na atividade, ainda que as respostas às perguntas da professora não dependessem exclusivamente da leitura prévia da obra.

A este propósito é, no entanto, de referir que na reunião de heteroavaliação, quer a professora orientadora quer a professora supervisora salientaram o facto de, de um modo geral, as alunas terem participado mais do que o habitual e de forma bastante entusiástica.

#### **a) Forma gramatical**

Em relação à forma gramatical, neste terceiro fragmento, verificámos a utilização de perguntas de “perguntas sim/não”, na condução da observação do fotograma:

Professora – *En la calle. ¿Están solos en la calle?*

Aluna 2 – *No, también hay personas.*

Professora– *¿Estás hablando de Cristo Bedoya?*

Aluna 2 – *Sí.*

Professora – *Ah, pensáis que ese hombre, no sabemos si es Santiago o Cristo Bedoya, está mirando a alguien.*

Aluna 3 – *Sí.*

Professora – *Sí, Pedro al principio no quería matarlo porque no tenía muchas ganas de matarlo... ¿Entonces pensáis que puede ser Pablo este gemelo?*

Alunas – *Sí.*

Professora – *¿El suelo?*

Aluna 2 – *Sí.*

Professora – *¿El suelo os parece el suelo de una cocina?*

Alunas várias – *Sí.*

Podemos assinalar que a primeira questão suscita a observação de alguns pormenores da imagem por parte das alunas, enquanto as restantes visam apenas confirmar se a professora acompanha o raciocínio das alunas. No entanto, do ponto de vista da participação oral das alunas são praticamente nulas e do ponto de vista cognitivo, conforme veremos adiante, também não apresentam um grande desafio intelectual, pois é a professora que estrutura o discurso, restando às alunas apenas a função de confirmar o conteúdo subjacente através do advérbio de afirmação. Aceitamos, assim, que estas perguntas tenham sido úteis como auxiliares da organização e continuidade do discurso da aula, mas consideramos que não estimularam diretamente a participação oral.

Além desta tipologia, verificámos uma grande proliferação de “perguntas de informação ‘Q\_’” as quais constituíram um estímulo à participação oral, visto que levaram as alunas a responder usando informação nova. A título de exemplo, observemos as seguintes perguntas:

Professora – (...) *A ver... ¿qué veis aquí?*

Professora – *Están corriendo. ¿Y dónde están?*

Professora – *En la calle. ¿Están solos en la calle?*

Professora – *¿Y por qué está huyendo? ¿Santiago ya sabe lo que va a pasar?*

Embora as perguntas dos alunos não sejam o alvo da nossa investigação, consideramos interessante deter a nossa atenção no excerto que se segue, visto que o mesmo contém uma “pergunta de alternativa” formulada por uma aluna, uma tipologia

pouco usada pela docente e, ao mesmo tempo, porque são raras as vezes em que as perguntas partem das alunas:

Professora – *De uno de los gemelos. ¿Quién puede ser este gemelo?*

Aluna 1– *Pablo, porque Pedro era muy medroso. ¿Era así o era el contrario?*

Professora– *Sí, Pedro al principio no quería matarlo porque no tenía muchas ganas de matarlo... ¿Entonces pensáis que puede ser Pablo este gemelo?*

Este tipo de questão parece ter sido útil para a aluna obter a validação da parte da professora relativamente à demonstração de conhecimentos que acabava de efetuar.

## **2) Valor comunicativo**

Neste excerto, mais do que nos anteriores, percebemos o padrão de interação IRA/ IRF. Com efeito, o discurso é frequentemente iniciado pela professora que posteriormente avalia ou dá *feedback* em relação às respostas das alunas.

Professora – (...) *A ver...¿qué veis aqui?*

Aluna 4– *Un hombre.*

Professora– *Un hombre...*

Aluna 1– *Santiago Nasar huyendo de los gemelos Vicario.*

(...)

Professora– *Puede ser Santiago Nasar huyendo de los gemelos. ¿Por qué dices eso, Aluna 1?*

Pudemos observar que esta sequência de perguntas e respostas contribuiu para imprimir um ritmo bastante vivo à aula. É, no entanto, de referir que o facto de raramente as perguntas serem dirigidas a alunas específicas levou a que, como referimos

anteriormente, tivessem sido quase sempre as mesmas alunas a intervir no diálogo, ainda que de forma espontânea.

Admitimos, assim, que do ponto de vista criativo, as questões e o padrão de interação adotados não constituíram estímulos muito fortes, no entanto consideramos que tiveram resultados positivos, na medida em que suscitaram a intervenção espontânea de algumas alunas, levando-as a falar sobre a obra em estudo. Pela observação das reações das alunas nos fragmentos anteriores, acreditamos que, se, pontualmente, a professora tivesse solicitado a intervenção das alunas menos participativas, talvez tivesse havido mais diversidade de intervenientes. Deste modo, podemos dizer que, apesar de termos verificado que as alunas estavam envolvidas na tarefa e que havia um melhor ritmo da aula, ao contrário de Abio (2010:6), não verificámos que mais alunas tivessem participado na resposta. Este facto poder-se-á dever às características da própria turma, pois havia elementos que, por insegurança, dificuldades linguísticas e timidez, habitualmente não participavam. No entanto, nesta tarefa específica, talvez o facto de muitas alunas ainda não terem iniciado a leitura da novela tivesse contribuído para adensar sentimentos de insegurança, inibindo a sua participação.

Seguindo uma tendência que já tinha sido observada nos fragmentos anteriores, a professora continua a utilizar frequentemente perguntas com valor de marcadores discursivos, nas quais predominam *¿Vale?* e *¿Sí?* que acabam por funcionar como elementos verbais captadores da atenção das alunas em relação ao discurso produzido.

Além disso, podemos verificar o recurso às perguntas de tipo “*display*”, nomeadamente “perguntas de requerimento”, “perguntas alarme” e “perguntas entre a realidade e a ficção”, segundo a tipologia de Boissat adotada por Anaya (2005).

Professora – (...) *A ver...¿qué veis aqui?*

Aluna 4– *Un hombre.*

Professora– *Un hombre...*



Aluna 1 – *Santiago Nasar huyendo de los gemelos Vicario.*

No exemplo apresentado, através de uma pergunta, a professora convida as alunas a encetar a descrição da imagem projetada e perante a resposta da aluna anui, repetindo o seu enunciado, no sentido de incentivar a continuidade do discurso, cuja intencionalidade foi percecionada por outra aluna que, logo de seguida, completa o enunciado.

Professora – *¿Quieres decir que está desesperado?*

Aluna 3 – *Sí.*

Professora – *Sí... ¿Que está huyendo?*

Aluna 3 – *Está tentando.*

Com as perguntas assinaladas a professora não pretende que a aluna dê uma resposta, mas antes introduzir no diálogo tópicos que poderão ajudá-la a prosseguir o seu discurso. Essa intenção não parece ter sido devidamente apreendida pela aluna com a qual estava a interagir, pois esta sente necessidade de responder objetivamente às perguntas, talvez fruto da dinâmica pergunta-resposta que vinha a ser estabelecida até àquele momento. Seguidamente, a professora coloca novas perguntas com o mesmo objetivo, mas, desta vez, uma aluna, percebendo a intenção da professora, arrisca levantar novas hipóteses acerca da identidade da figura humana que se encontrava no primeiro plano na imagem:

Professora – *¿Y por qué está huyendo? ¿Santiago ya sabe lo que va a pasar?*

Aluna 2 – *Es el amigo de Santiago que fue a correr para su casa (XXX).*

(...)

Aluna 3 – *Parece que acabó de llevar un tiro.*

Outras alunas – *¿hã?!*

Aluna 3 – *Sí.*

Professora – *¿Por qué dices eso?*

Aluna 3 – *La expresión...*

Professora – *¿Cómo es la expresión del rostro?*

Professora – *¿Cómo es la expresión del rostro?*

Aluna 3 - *Parece que ya no va a tiempo de salvar...*

Professora - *¿Cómo?*

Nesta última sequência, as perguntas da professora deixam pressentir curiosidade relativamente ao tópico da aluna, no entanto, à exceção da última questão que parece resultar da incompreensão do enunciado produzido pela aluna e da necessidade da sua repetição, no contexto em que ocorrem, elas parecem ser resultado da simulação de alguma ignorância, caso contrário, a professora não teria associado de imediato a intervenção da aluna à expressão de rosto da personagem.

É ainda de realçar uma das questões com que a professora abre o discurso:

Professora– (...) *¿Aluna 6, puedes apagar la luz?*

Esta questão, na verdade é uma falsa pergunta por se tratar de um ato ilocutório indireto de valor diretivo que vem substituir o uso do imperativo, no entanto podemos considerá-la como pergunta procedimental, já que concorre para a criação das condições necessárias para o desenrolar da tarefa.

### **c) Orientação para o conteúdo**

À semelhança do que aconteceu nos fragmentos analisados previamente, no Fragmento 3, predominam as “perguntas orientadas para a mensagem”. A opção por este tipo de questões é claramente determinada pelo objetivo da tarefa em causa, pois, por meio da interação, pretendia-se dotar as alunas de um conhecimento global da obra em estudo, de modo a facilitar a receção do excerto final da mesma.

Professora – *Pude ser Santiago Nasar huyendo de los gemelos. ¿Por qué dices eso Aluna 1?*

(...)

Professora – *Están corriendo. ¿Y dónde están?*

(...)

Professora – *¿Y por qué está huyendo? ¿Santiago sabe ya lo que va a pasar?*

(...)

Professora – *Sí. Vamos a ver, ¿qué pensáis que va a pasar a continuación, en la próxima imagen?*

(...)

Professora – *Antes...Entonces no es Cristo Bedoya, de hecho es Santiago Nasar que golpea la puerta... ¿Qué puerta? ¿Dónde es?*

Na verdade, toda a sequência de perguntas com a que a professora conduz a análise das imagens concorre para a reconstrução dos principais momentos do final da novela.

#### **d) Nível cognitivo**

No corpus em análise, dada a intencionalidade com que foi concebida a tarefa, predominam as “perguntas de conteúdo”, de baixo nível cognitivo. A este propósito, lembremos que, aquando da análise do critério “forma gramatical”, verificámos o recurso a perguntas fechadas que induziam a respostas do tipo sim/não, mas, além destas, encontramos também questões que, embora simples e fechadas, levam as alunas a produzir enunciados mais complexos. Trata-se, sobretudo de “rote questions”, segundo a tipologia adotada, uma vez que induzem a descrição dos elementos visuais e o aflorar dos conhecimentos prévios das alunas acerca da obra. São exemplos deste tipo de perguntas as que se seguem:

*Professora – (...) A ver... ¿qué veis aquí?*

*Professora – Están corriendo. ¿Y dónde están?*

*Professora – En la calle. ¿Están solos en la calle?*

*Professora – ¿y por qué está huyendo? ¿Santiago sabe ya lo que va a pasar?*

*Professora – Antes...Entonces no es Cristo Bedoya, de hecho es Santiago Nasar que golpea la puerta... ¿Qué puerta? ¿Dónde es?*

Efetivamente, através da interação oral, sustentada pelo material audiovisual, a professora visava aproximar as alunas do excerto a analisar, levando-as a antecipar informação sobre o texto. A este propósito, Olívia Figueiredo (2004: 67) refere que a estratégia de antecipação possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto e prepara-o para a pesquisa da informação relevante. Na senda de Araújo (2003, referida por Abio, 2010) concordamos que “las preguntas de la clase están determinadas, entre otros factores, por el ritual, objetivos de la clase, papeles el profesor y de los alumnos, así como por el tipo de enfoque de trabajo adoptado por el profesor” (Abio, 2010: 12). Neste sentido, consideramos válido, e até desejável, o uso de perguntas de diferentes níveis cognitivos.

## Conclusão

Tendo chegado ao termo da nossa investigação, cumpre-nos apresentar as principais conclusões que dela resultaram.

Recordamos que este trabalho assentou na perseguição dos seguintes objetivos:

- Analisar situações concretas de interação professor-aluno na sala de aula.
- Descrever formas de discurso próprias do contexto educativo.
- Conhecer os tipos de perguntas mais usados por uma docente em formação.
- Aferir os efeitos das perguntas colocadas pela professora, na aula de Espanhol Língua Estrangeira, na participação e interação oral das alunas.

Da análise do *corpus* selecionado, torna-se desde logo evidente o lugar de grande destaque ocupado pela professora nas interações geradas, grande parte, motivadas por perguntas. Em geral, é ela que inicia as sequências comunicativas, usando da palavra para gerir a continuidade do discurso produzido pelas alunas e valida as suas respostas, distribui a palavra e ainda gere o prosseguimento da aula. Assim, na amostra analisada, o tempo de fala da professora é superior ao tempo de fala das alunas e predomina o modelo de interação professor-aluno, confirmando-se assim a tendência observada em estudos anteriores. Na verdade, ainda que todos os documentos que atualmente regulam e orientam o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras façam do papel central do aluno a sua bandeira, no contexto desta investigação, podemos concluir que, na prática, nos fragmentos analisados, fruto do contrato didático que une a professora e as alunas e da situação de avaliação em que a professora se encontra, esta acaba por ter necessidade de, através do discurso, em particular das perguntas, exercer um maior controlo da aula, acabando por centrar em si a dinâmica da mesma. Faça-se, no entanto, aqui a ressalva de que os fragmentos analisados foram precisamente selecionados por apresentarem momentos de interação professor-aluno, por, à partida, serem ricos em perguntas formuladas pela professora. Neste sentido, não podemos afirmar que esta seja uma tendência natural da professora.

É de observar que, nos três fragmentos analisados, a professora vai alternando o direcionamento das perguntas, questionando ora o grande grupo, ora alunas específicas. Contudo, conforme pudemos verificar, no fragmento 3, ao contrário do que se verificava nos fragmentos anteriores, abundam as perguntas não dirigidas, o que conduziu a uma quase completa anulação das alunas que habitualmente não participavam nas aulas. Na realidade, de acordo com a caracterização que foi previamente feita, o facto de se tratar de uma turma que apresentava grandes lacunas ao nível da comunicação oral levava a que, muitas vezes por insegurança, muitos elementos se retraíssem e evitassem participar oralmente, ainda que do ponto de vista do conteúdo tivessem algo a dizer. Assim, utilizando maioritariamente a estratégia de alternar o direcionamento das perguntas, além de ter contribuído para melhor captar a atenção da turma, a professora logrou uma melhor distribuição da palavra, ainda que em escalas distintas, pois quando as perguntas não eram dirigidas a alunas específicas eram sempre as mesmas a tomar a iniciativa de responder.

No que respeita aos tipos de perguntas usadas na amostra analisada, verificámos que a professora recorre a uma grande variedade de perguntas, consoante os objetivos que pretende alcançar.

No que diz respeito às perguntas agrupadas segundo o critério “forma gramatical” podemos salientar o grande recurso a “perguntas de informação ‘Q\_’” que levaram as alunas a construir novos enunciados. Verificou-se, no entanto, que o recurso a “perguntas de sim/não” funcionou como estratégia para captar a atenção das alunas e, em alguns casos, como convite para posteriores participações. Efetivamente, observou-se que após terem respondido a perguntas deste tipo, as alunas menos participativas acabaram por responder a “perguntas de informação Q\_”.

Relativamente ao critério “valor comunicativo”, verificámos que predominam as “perguntas de *display*” ou “didáticas”, cujo objetivo é levar os alunos a comunicar através da língua meta, face às “perguntas referenciais”, que visam obter informação real. Embora se tenha observado que o recurso a “perguntas referenciais” favorece a criação de um ambiente mais propício ao uso comunicativo da língua, num grupo em que o nível de língua compromete muitas vezes a livre expressão do pensamento, o

recurso mais abundante a “perguntas de tipo *display*” poderá ser vantajoso, na medida em que estas condicionam um pouco mais a participação dos sujeitos, transmitindo-lhe a sensação de estar a responder com pertinência e, ao mesmo tempo, expondo-os a formas mais corretas de utilização da língua. Sendo carregado de repetições, o discurso gerado nas aulas pode contribuir para melhorar a performance linguística dos alunos.

Nos fragmentos analisados, as perguntas *display* são usadas ora para solicitar aos alunos que digam coisas usando a língua meta ora para gerir a continuidade do discurso. A par deste tipo, a professora usa perguntas procedimentais para intervir na organização da aula.

No que ao critério “orientação para o conteúdo” diz respeito, é de salientar que nos fragmentos analisados há um claro predomínio das “perguntas orientadas para a mensagem”. Esta opção vem ao encontro de uma preocupação da professora que foi evidente em todos os fragmentos: estimular a participação oral das alunas. Este mesmo motivo explica que, ao longo dos três fragmentos, não tenha havido grande investimento da professora nas estratégias de correção, ainda que tivesse havido algumas (a repetição correta da expressão, por exemplo), mesmo que quase todas as alunas apresentassem grandes lacunas linguísticas e falta de fluência. Este facto torna, então, evidente uma maior preocupação da professora com a promoção da participação oral do que propriamente com correção linguística. É aqui de salientar que, deste modo, a professora conseguiu uma maior desinibição das alunas para participar oralmente, embora essa participação tenha sido algumas vezes travada pelas suas dificuldades linguísticas. Resulta daqui a necessidade de esta professora investir mais em estratégias de correção dos erros das alunas, sem pôr em causa a livre expressão do seu pensamento e sem comprometer a sua predisposição para participar nas aulas por meio da língua estrangeira.

A análise do *corpus* sob o critério “nível cognitivo” permitiu-nos verificar o recurso a “perguntas de elevado nível cognitivo” e a “perguntas de baixo nível cognitivo”. Concluiu-se, contudo, que, dadas as já referidas lacunas linguísticas que a maioria das alunas possuía, as “perguntas de baixo nível cognitivo”, aliadas a uma dinâmica de pergunta e resposta, permitiram imprimir um ritmo mais vivo às aulas.

Antes de terminarmos esta reflexão, parece-nos importante referir que o facto de os fragmentos seleccionados para análise fazerem parte de três aulas distintas permitiu-nos perceber que de uma aula para a outra a professora parece ter adquirido um domínio mais eficaz das estratégias de questionamento. Efetivamente, se compararmos o fragmento 3 com o fragmento 1, podemos observar que as perguntas da professora conduzem não só a uma maior (e mais espontânea) participação das alunas, mas também ao cumprimento mais eficaz dos objetivos didáticos que presidiram à conceção da aula. Daqui é possível concluir que à medida que manipulava as perguntas em contexto de sala de aula e refletia sobre os efeitos dessa manipulação, com a contribuição de conhecimentos teóricos de comentários de pares mais experientes, a professora ia construindo conhecimentos que lhe permitiam imprimir mudanças na sua atuação que, por sua vez, tiveram efeitos na atuação dos discentes.

À guisa conclusão, cumpre-nos afirmar que, com base nos resultados obtidos a partir desta investigação e de todo o trabalho realizado junto das alunas ao longo do período em que decorreu o estágio pedagógico, formamos a convicção de que o uso de diferentes tipos de questões, paulatinamente, contribuirá para produzir o *empowerment*<sup>4</sup> necessário à participação ativa e responsável nos eventos sociais gerados nas aulas. Além disso, confirmámos a ideia de que o discurso do professor, nomeadamente as perguntas que este formula, indubitavelmente têm influência na produção e interação oral dos alunos e, consequentemente, na aprendizagem da língua meta.

---

<sup>4</sup> No contexto deste trabalho, entendemos por *empowerment* o processo de atribuição de poder aos sujeitos para participarem livre e autonomamente nos eventos sociais gerados em contexto educacional, concretamente nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira.



### **Sugestões para futuras investigações**

À medida que esta investigação foi avançando, fomos fazendo algumas especulações relacionadas com algumas variáveis que, a par das tipologias de perguntas que o professor coloca, poderão condicionar a forma como se co-constrói o conhecimento nas aulas de língua estrangeira. No entanto, dados os objetivos que delineámos para este relatório e o curto período cronológico em que foi elaborado, não nos foi possível analisar todas as variáveis que nos pareceram relevantes.

Assim, em futuros trabalhos, gostaríamos aprofundar a análise do impacto, na resposta do aluno, do tempo de espera entre a pergunta do professor e a resposta do aluno e entre o tempo de espera entre a resposta do aluno e uma nova intervenção do professor. Parece-nos que seria também interessante averiguar qual o efeito das estratégias de facilitação usadas pelo professor ao colocar as perguntas na resposta do aluno.

## Referências bibliográficas

ABIO, G. (2010). Algunas reflexiones sobre la realización de preguntas por profesores en formación. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, (10), 1-18. Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/10/abio\\_preguntas-profesores.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/abio_preguntas-profesores.pdf)

ANAYA, V. (2005). La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. *RedELE – Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, (5), 1-6. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005\\_05/2005\\_redELE\\_5\\_02Anaya.pdf?documentId=0901e72b80dfa2ce](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_02Anaya.pdf?documentId=0901e72b80dfa2ce)

CARDOSO, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. (Tese de Doutoramento) Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf>

COELHO, M. (2015). *Estratégias de correção docente da expressão oral nas aulas de E/LE*. (Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade de Coimbra. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29858/1/Relatorio\\_\\_MJCoelho.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29858/1/Relatorio__MJCoelho.pdf)

COLL, C. e SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la Interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación* (346), 15-32. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

COUTINHO, C.P. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. 13 (2), 355-379.

Disponível em:

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).

*Diccionario de términos clave de ELE* (2008). Ernesto Martín Peris (dir.). Madrid: Instituto Cervantes, SGEL. Edición electrónica en el Centro Virtual Cervantes.

Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

ESTAIRE, S. e ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7-8), 50-90. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>

ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'ErsteTagungzurDidaktikfürSpanisch und DeutschalsFremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.

ESTEVE, O. (2007) El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? *Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. (Versão pós-impressa). Serviço de publicações da Universidade de Mondragón. Disponível em: [https://www.academia.edu/11631049/Discurso\\_indagador](https://www.academia.edu/11631049/Discurso_indagador)

ESTEVE, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *TEXTOS. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (68), 57-66. Disponível em: [https://www.academia.edu/12504880/Aprender\\_del\\_aula\\_aprender\\_a\\_indagar](https://www.academia.edu/12504880/Aprender_del_aula_aprender_a_indagar)

FERNANDES, A. M. (2013). *As Perguntas do Professor na Aula de L.E. – Espanhol: Um Estudo de Investigação-Ação* (Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2248/1/Trabalho%20Projetoccapa.pdf>

FIGUEIREDO, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* [em linha], vol. 14 (2) Braga: Universidade do Minho. Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414212>

GONZÁLEZ, B. e LEÓN, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*. (18), 30-41 Disponível em:  
<file:///C:/Users/Hugo/Downloads/DialnetInteraccionVerbalYSocializacionCognitivaEnElAulaDe-3122358.pdf>

GOMES, Álvaro (2003). *A Aula*. Porto: Porto Editora

MARQUES, L. e COSTA, P. (dezembro 2011). A importância do plurilinguismo e da aprendizagem das línguas estrangeiras no 3º Ciclo do Ensino Básico. *Correio da Educação*. Porto: Asa Editores. Disponível em:  
<http://correiodaeducacao.asa.pt/222471.html>

MARTÍN PERIS, E. (1999). Libros de texto y tareas. ZANÓN, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

MENEZES, L. (1996 a). *A importância da pergunta do professor na aula da matemática*. Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em:  
[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1156/1/96Menezes\\_pergunta.PDF](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1156/1/96Menezes_pergunta.PDF)

MENEZES, L. (1996b). A comunicação na aula de matemática. *Millenium* (3), 20-28. Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em:  
[http://www.esv.ipv.pt/mat1Ciclo/Comunicacao/Comunica%C3%A7%C3%A3o\\_LM1996.pdf](http://www.esv.ipv.pt/mat1Ciclo/Comunicacao/Comunica%C3%A7%C3%A3o_LM1996.pdf)

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2002). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 11ºano*.

Disponível

em:[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol\\_cont\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_11.pdf)

RICHARDS, J. C., RODGERS T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RINCÓN, G., NARVAEZ, E. e ROLDAN, C. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: cómo enfrentar su investigación? *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación* 4(7). 17-50. Disponible em:

<http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1109>

SÁNCHEZ, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

STUBBS, M. (1987). *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOTOS, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Ensayos - Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.(16), 259-272. Universidad de Castilla La Mancha. Disponible em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282648>

VERDÍA, E. (2009). Aspectos que pueden ser observados en la clase de lenguas extranjeras. *Blog Desarrollo ProfesELE*. Disponible em:

<http://www.scrib.com/Aspectos-que-se-pueden-observarElena-Verdia>

## **Anexos**

## **Anexo 1 – UD Salud y enfermedades**

## PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

**ESCUELA: Artística de Soares dos Reis**

Tema (o título) de la unidad didáctica: Salud y enfermedades: los trastornos alimenticios

Nivel: B1

Grupo: 11º

Profesor(-a) en prácticas: Maria João Lopes Torrão

Objetivos generales	Recursos Medios	Contenidos						Evaluación	Tº
		Procedimentales	Conceptuales				Actitudinales		
			Pragmático- discursivos	Nocionales	Gramaticales	Culturales			
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desarrollar la competencia comunicativa en ELE.</li><li>▪ Desenvolverse con textos orales y escritos sobre tema de la UD y relacionados con sus intereses.</li><li>▪ Interactuar oralmente y por escrito.</li><li>▪ Desarrollar una imagen positiva de sí mismo.</li><li>▪ Reflexionar sobre su progreso y aprendizaje de forma consciente en la lengua meta.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Encerado</li><li>▪ Bolígrafos</li><li>▪ Cuaderno del alumno</li><li>▪ Ordenador</li><li>▪ Proyector</li><li>▪ Documentos audiovisuales</li><li>▪ Imágenes</li><li>▪ Hojas de trabajo</li><li>▪ Camaras de vídeo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interactuación con el profesor y con los compañeros.</li><li>▪ Selección de información específica de textos orales y escritos.</li><li>▪ Inferencia del significado de palabras desconocidas partiendo del contexto.</li><li>▪ Inferencia y práctica de los contenidos gramaticales a partir de situaciones de comunicación.</li><li>▪ Movilización de estrategias de aprendizaje adecuadas a las tareas.</li><li>▪ Planificación y control del propio proceso de aprendizaje</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Inferir el tema de la UD, a partir de las tareas y de los materiales.</li><li>▪ Formular hipótesis.</li><li>▪ Describir imágenes.</li><li>▪ Justificar opciones y puntos de vista.</li><li>▪ Expresar condiciones.</li><li>▪ Compartir sus experiencias.</li><li>▪ Dar consejos y sugerencias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Léxico general relacionado con los trastornos alimentarios más comunes: anorexia, bulimia y trastorno por atracón.</li><li>▪ Léxico específico relacionado con las causas, síntomas y prevención de los trastornos alimenticios:<ul style="list-style-type: none"><li>- salud física y mental;</li><li>- enfermedades mentales;</li><li>- causas genéticas;</li><li>- manipulación mediática;</li><li>- estilos de vida;</li><li>- alimentación saludable;</li><li>- conductas de riesgo (...)</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Oraciones condicionales</li><li>- Condición de realización posible en el presente.</li><li>- Condición de realización imposible o poco probable en el presente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La publicidad: carteles y anuncios.</li><li>▪ Causas, síntomas y prevención de los trastornos alimenticios.</li><li>▪ Oliver Toscani.</li><li>▪ Fundación CETAI.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Valorización de la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.</li><li>▪ Interés por participar de forma voluntaria en las conversaciones generadas en la clase.</li><li>▪ Predisposición para enfrentarse de manera autónoma independiente y crítica a los problemas que afectan a los jóvenes.</li><li>▪ Cooperación voluntaria con los compañeros.</li><li>▪ Respetto por las normas de convivencia en clase.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Observación directa basada en las destrezas de comunicación y centrada en las actitudes.</li><li>▪ Tarea final</li><li>▪ Autoevaluación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ 90'+ 90'</li><li>▪ 90'</li></ul>



## **Anexo 2 – Planificación de Clase 1, UD Salud y enfermedades**

## PLANIFICACIÓN DE CLASE 1

Escuela: Artística de Soares dos Reis		Curso: 11º	Grupo: A	Nivel: B1			Fecha: 2016-01-18
Profesora: Maria João Torrão			<b>Clase nº:1</b>	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>Salud y enfermedades: los trastornos alimenticios</b>	Tiempo estimado: 90'		
PAS O Nº	Tº APR OX	FASE	• OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LAS ALUMNAS/ ACTUACIÓN DE LA PROFESORA	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA  RECURSOS MEDIOS MATERIALES
0	5m	Comienzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresarse oralmente en español sobre una actividad predecible Y habituales en clase de ELE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción de la fecha y número de la clase.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a las alumnas.</li> <li>Pasa lista.</li> <li>Conduce y vigila la actuación de las alumnas en el encerado.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el número y la fecha de la clase</li> </ul>	Gran grupo	<b>C.O. E.E.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de los alumnos</li> <li>Encerado/bolígrafo</li> <li>Cuadernos/bolígrafos</li> </ul>
1	10 m	Comienzo (calentamiento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formular hipótesis sobre el contenido de un anuncio publicitario.</li> <li>Comprobar las hipótesis formuladas.</li> <li>Interactuar con la profesora y las compañeras por medio de la LE.</li> <li>Predecir el tema de la UD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación de un video de un anuncio publicitario de la muñeca Barbie.</li> <li>Interacción oral sobre las experiencias de las alumnas con Barbie.</li> </ul>	<b>PROFESSORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antes del visionado: explica que van a ver un anuncio publicitario; proyecta la pregunta con la que empieza el anuncio "¿qué ocurre cuando las niñas son libres de imaginar que pueden ser todo aquello que quieren ser?"; propone a las alumnas que imaginen cuál podrá ser el producto anunciado.</li> <li>Conduce y vigila las interacciones.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> <li>Formulan y comprueban hipótesis sobre el anuncio.</li> <li>Inferen el tema de la unidad didáctica.</li> </ul>	Gran grupo	<b>I.O. C.O.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenador/proyector/anuncio publicitario</li> </ul>

2	10m	Secuencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar a las alumnas del verdadero tema de la UD.</li> <li>• Adquirir algún léxico relacionado con el tema de la UD.</li> <li>• Reflexionar sobre el ideal de belleza que se impone a las niñas.</li> <li>• Interactuar con la profesora, por medio de la LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenación de afirmaciones relacionadas con el vídeo.</li> <li>• Relleno de huecos.</li> <li>• Interacción oral</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce y explica la tarea.</li> <li>• Vigila y orienta el intercambio de informaciones.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambian información oralmente.</li> </ul>	Individual Gran grupo	C.O. C.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador/ proyector/vídeo</li> <li>• hoja de trabajo</li> </ul>
3	20 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir imágenes.</li> <li>• Analizar el proceso de construcción del eslogan.</li> <li>• Relacionar el eslogan con la imagen.</li> <li>• Alargar el léxico sobre el tema da la UD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de un cartel publicitario de Olivero Toscani para Nolita sobre la anorexia.</li> <li>• Análisis de otros dos carteles publicitarios impactantes sobre la anorexia.</li> <li>• Interacción oral</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecta los carteles y conduce el análisis.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> </ul>	Gran grupo	I.O. C.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto y ficha de trabajo</li> <li>• Proyector/ordena dor/carteles publicitarios</li> </ul>
4	25 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionar al visionado de dos videos.</li> <li>• Construir significados a partir del material audiovisual utilizado.</li> <li>• Interactuar con las compañeras por medio de la LE.</li> <li>• Expresarse oralmente y por escrito, por medio de la lengua meta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionado de dos vídeos.</li> <li>• <i>Brainstorming</i> sobre el contenido de los videos.</li> <li>• Redacción de un eslogan para cada uno de los videos.</li> <li>• Intercambio y negociación de información.</li> <li>• Presentación y justificación de las opciones hechas.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce y explica las tareas.</li> <li>• Enseña los vídeos.</li> <li>• Supervisa, anima y orienta la interacción oral.</li> <li>• Registra las ideas clave de las alumnas en el encerado.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionan al contenido de los vídeos.</li> <li>• Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> <li>• Escriben un eslogan para cada uno de los vídeos visionados.</li> <li>• Presentan el producto de su trabajo.</li> </ul>	Gran grupo Parejas Pequeños grupos	I.O. E.O. E.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador/ proyector/vídeos</li> <li>• Encerado/ bolígrafo</li> <li>• Cuadernos/ bolígrafos</li> </ul>
6	15 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar sentidos.</li> <li>• Interactuar con la profesora, por medio de la LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de un esquema, en el encerado sobre la relación de las ideas clave de los vídeos analizados en la clase.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisa, anima y orienta la interacción oral.</li> <li>• Registra las ideas clave de las alumnas en el encerado.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúan con la profesora.</li> <li>• Copian el esquema del encerado.</li> </ul>	Gran grupo	I.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerado/ bolígrafo</li> <li>• Cuadernos/ bolígrafos</li> </ul>

<b>7</b>	<b>5m</b>	<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo profesor/alumno.</li> <li>Repaso de los contenidos.</li> <li>Registro de los contenidos de la clase.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pide a los Alumnos que resuman oralmente los contenidos abordados.</li> <li>Escribe los contenidos (resumen) de la clase.</li> </ul> <p><b>ALUMNAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registran en el cuaderno los contenidos de la clase.</li> </ul>	<b>Gran grupo</b>	<b>I.O. E. E.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encerado/ bolígrafo</li> <li>Cuadernos/ bolígrafos</li> </ul>
----------	-----------	---------------	---	--	--	-------------------	-----------------------	--

**Contenidos:**

- Reflexión e interacción sobre el ideal de belleza asociado a la muñeca Barbie.
- Análisis de anuncios y carteles publicitarios sobre la anorexia.
- Redacción de eslóganes publicitarios.

### **Anexo 3 – Material audiovisual 1 - Clase 1, UD Salud y enfermedades**

## VIDEO - *IMAGINA TODAS LAS POSIBILIDADES - BARBIE*

Enlace del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=w02OMs75nTo>

### PARTE 1



### PARTE 2



### PARTE 3



## **Anexo 4 – Material audiovisual 2 - Clase 1, UD Salud y enfermedades**

## **VIDEO - LA MUJER BARBIE VALERIA LUKYANOVA. EL FANATISMO DE ESTA MUÑECA**

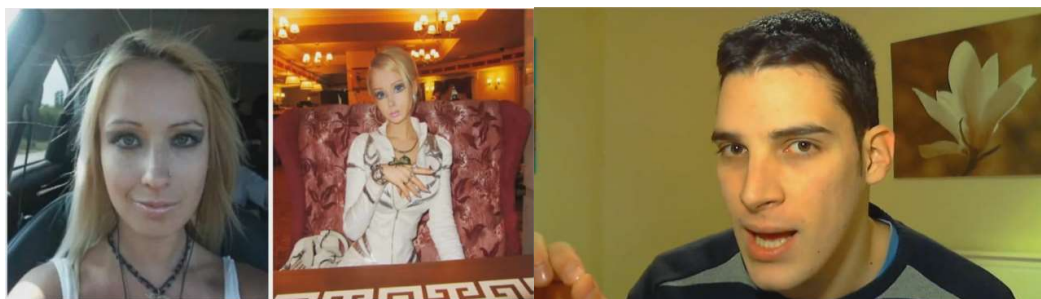
Enlace del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=OBO97SzbNzw>

### **PARTE 1**



### **PARTE 2**





## **Anexo 5 – UD Texto literario**

## PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

**ESCUELA: Artística de Soares dos Reis**Tema (o título) de la unidad didáctica: texto literario – *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez

Nivel: B1

Grupo: 11º

Profesor(-a) en prácticas: Maria João Lopes Torrão

Objetivos generales	Recursos Medios	Contenidos						Evaluación	Tº
		Procedimentales	Conceptuales				Actitudinales		
			Pragmático- discursivos	Nocionales	Gramaticales	Culturales			
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Enfrentarse a la lectura integral de un texto literario de mediana extensión</li><li>▪ Emitir juicios de valor en relación con el texto literario analizado</li><li>▪ Seleccionar y extraer de la novela información general y específica, ofrecida explícita e implícitamente.</li><li>▪ Interactuar oralmente y por escrito sobre temas emergidos de la novela</li><li>▪ Contrastar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de otras culturas emergentes del texto leído en relación con la cultura propia.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Encerado</li><li>▪ Bolígrafos</li><li>▪ Cuaderno del alumno</li><li>▪ Ordenador</li><li>▪ Proyector</li><li>▪ Altavoces</li><li>▪ Documentos audiovisuales</li><li>▪ Imágenes</li><li>▪ Hojas de trabajo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interactuación con el profesor y con los compañeros para expresar sentimientos o emociones y para hacer inferencias sobre el texto</li><li>▪ Análisis de un texto literario</li><li>▪ Selección de Información general y específica de fragmentos de la novela</li><li>▪ Inferencia del significado de palabras desconocidas partiendo del contexto y del sentido global de los textos</li><li>▪ Inferencia y práctica de los contenidos gramaticales a partir de situaciones de comunicación.</li><li>▪ Movilización de estrategias de aprendizaje adecuadas a las tareas.</li><li>▪ Planificación y control del propio proceso de aprendizaje</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Expresar sentimientos y emociones</li><li>▪ Formular hipótesis</li><li>▪ Describir imágenes</li><li>▪ Justificar opciones y puntos de vista</li><li>▪ Reproducir un discurso dicho por terceros.</li><li>▪ Compartir sus experiencias</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Texto literario</li><li>▪ Nociones temporales: presente y pasado</li><li>▪ Anterioridad y posterioridad</li><li>▪ Sujeto de enunciación</li><li>▪ Léxico general:<ul style="list-style-type: none"><li>- Léxico emergido de los fragmentos de la novela leídos</li></ul></li><li>▪ Léxico específico:<ul style="list-style-type: none"><li>- Presagio</li><li>- Elementos de la tragedia (destino, reconocimiento, catástrofe...)</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El estilo indirecto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El paso de la laguna estigia</li><li>▪ Réquiem de Mozart</li><li>▪ Símbolos asociados a la muerte y al luto.</li><li>▪ La tragedia griega</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Valorización de la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase</li><li>▪ Interés por participar de forma voluntaria en las conversaciones generadas en la clase</li><li>▪ Predisposición para enfrentarse de manera autónoma independiente y crítica a un texto literario</li><li>▪ Movilización consciente de conocimientos para identificar diferencias culturales</li><li>▪ Cooperación voluntaria con los compañeros</li><li>▪ Respeto por las normas de convivencia en clase</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Observación directa basada en las destrezas de comunicación y centrada en las actitudes.</li><li>▪ Resolución de las tareas.</li><li>▪ Autoevaluación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ 90'+ 90'</li></ul>

## **Anexo 6 – Planificación de Clase 1, UD Texto literario**

## PLANIFICACIÓN DE CLASE 1

Escuela: Artística de Soares dos Reis		Curso: 11º	Grupo: A, B, C	Nivel: B1			Fecha: 2016-04-27	
Profesora: Maria João Torrão			<b>Clase nº:1</b>	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>texto literario - <i>Crónica de una muerte anunciada</i></b>	Tiempo estimado: 90'			
<b>PASO Nº</b>	<b>Tº APR OX</b>	<b>FASE</b>	<b>• OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS</b>	<b>ACTUACIÓN DE LAS ALUMNAS/ ACTUACIÓN DE LA PROFESORA</b>	<b>AGRUPAMIENTO</b>	<b>ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA</b>	<b>RECURSOS MEDIOS MATERIALES</b>
<b>0</b>	<b>5m</b>	<b>Comienzo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Expresarse oralmente en español sobre una actividad predecible Y habitual en clase de ELE.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Redacción de la fecha y número de la clase.</li></ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Saluda a las alumnas.</li><li>Pasa lista.</li><li>Conduce y vigila la actuación de las alumnas en el encerado.</li></ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Saludan a la profesora.</li><li>Escriben el número y la fecha de la clase</li></ul>	<b>Gran grupo</b>	<b>C.O. E.E.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Lista de los alumnos</li><li>Encerado/bolígrafo</li><li>Cuadernos/ bolígrafos</li></ul>
<b>1</b>	<b>5 m</b>	<b>Comienzo (calentamiento)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Acercar a las alumnas al texto.</li><li>Expresar sentimientos.</li><li>Formular hipótesis.</li><li>Interactuar con la profesora, por medio de la LE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Audición de una bocina de un buque.</li><li>Lectura de la primera frase de la novela.</li></ul>	<b>PROFESSORA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Antes del visionado: explica que deberán concentrarse en el ruido que van a oír, decir que sentimientos les despierta e intentar relacionarlo con la novela</li></ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Interactúan entre ellas y con la profesora.</li><li>Expresan sentimientos.</li><li>Formulan y comprueban hipótesis.</li></ul>	<b>Gran grupo</b>	<b>I.O.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ordenador/ altavoces</li></ul>
<b>2</b>	<b>10m</b>	<b>Secuencia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Extraer informaciones explícitas e implícitas de fragmentos textuales.</li><li>Relacionar fragmentos textuales con elementos paratextuales de la novela (título y prólogo).</li><li>Interactuar con la profesora y con las compañeras, por medio de la LE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Lectura orientada de la primera frase de la novela.</li><li>Cuestionario dirigido.</li></ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Dirige un cuestionario.</li><li>Orienta y vigila la participación oral de las alumnas</li></ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Intercambian información oralmente.</li><li>Extraen informaciones explícitas e implícitas de la primera frase del texto y de los elementos paratextuales de la novela.</li></ul>	<b>Gran grupo</b>	<b>C.E. I.O.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ordenador/ proyector</li></ul>

3	15 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre el léxico.</li> <li>Describir y analizar una imagen.</li> <li>Relacionar una imagen con la presencia de elementos simbólicos en la novela.</li> <li>Ampliar sus conocimientos culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de "presagio".</li> <li>Análisis del cuadro <i>El paso de la laguna Estigia</i> de Joachim Patinir.</li> <li>Diálogo entre las alumnas y la profesora.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dirige un cuestionario.</li> <li>Orienta la participación de las alumnas.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observan y analizan el cuadro proyectado.</li> <li>Relacionan la pintura analizada con un presagio presente en la novela.</li> <li>Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> </ul>	Gran grupo	I.O. C.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proyector/ordenador</li> </ul>
4	30 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer fragmentos textuales con objetivos específicos.</li> <li>Construir significados a partir del texto.</li> <li>Utilizar los aparatos tecnológicos disponibles para aclarar dudas de léxico y el sentido de algunos presagios.</li> <li>Interactuar con las compañeras por medio de la LE.</li> <li>Expresarse oralmente y por escrito, por medio de la lengua meta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de los fragmentos de la novela.</li> <li>Intercambio y negociación de información.</li> <li>Presentación y justificación de las opciones hechas.</li> <li>Toma de notas.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introduce y explica las tareas.</li> <li>Orienta y supervisa la realización de las tareas.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leen los fragmentos.</li> <li>Aclaran dudas de léxico.</li> <li>Descubren los presagios presentes en cada fragmento que les ha sido distribuido.</li> <li>Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> <li>Presentan las conclusiones de su trabajo.</li> <li>Toman nota de las conclusiones presentadas por las compañeras.</li> </ul>	Individual Parejas	C.E. E.O. E.E. I.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenador/móviles con acceso a Internet</li> <li>Ficha de trabajo</li> <li>Fragmentos de la novela</li> <li>Cuadernos/bolígrafos</li> </ul>
6	20 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir la formación del estilo indirecto, partiendo de fragmentos de la novela.</li> <li>Aplicar el contenido gramatical en situaciones concretas de comunicación.</li> <li>Interactuar con la profesora, por medio de la LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Completación de una ficha de trabajo.</li> <li>Reflexión sobre los cambios efectuados, mientras se corrige la ficha.</li> <li>Sistematización de las reglas del pasaje del estilo directo al estilo indirecto.</li> <li>Juego "¡Cuéntame lo que te dijo el personaje!".</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explica la ficha de trabajo sobre el estilo indirecto.</li> <li>Corrige la ficha, recorriendo a un PowerPoint y promueve la reflexión de las alumnas sobre los cambios hechos.</li> <li>Sistematiza las reglas del pasaje del estilo directo al estilo indirecto.</li> <li>Explica el juego.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interactúan con la profesora.</li> <li>Inferen las reglas del pasaje del estilo directo al indirecto e viceversa.</li> <li>Participan en el juego.</li> </ul>	Gran grupo	C.O. I.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabajo</li> <li>Ordenador/proyector</li> </ul>
7	5m	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo profesor/alumno.</li> <li>Repaso de los contenidos.</li> <li>Registro de los contenidos de la clase.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pide a los Alumnos que resuman oralmente los contenidos abordados.</li> <li>Escribe los contenidos (resumen) de la clase.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registran en el cuaderno los contenidos de la clase.</li> </ul>	Gran grupo	I.O. E. E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encerado/bolígrafo</li> <li>Cuadernos/bolígrafos</li> </ul>

**Contenidos:**

- Los presagios en *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.
- El estilo indirecto.

## **Anexo 7 – Recursos - Clase 1, UD Texto literario**

## **CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA**

**“El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo.”**

(p.9)

“Hace un par de años, en su casa de Bogotá, al frente del Parque de la 88, le pregunté a García Márquez si nunca había sentido la tentación de escribir una novela negra. «Ya la escribí -me dijo-, es *Crónica de una muerte anunciada*.» «Lo que sucede es que yo no quise que el lector empezara por el final para ver si se cometía el crimen o no -continuó diciendo-, así que decidí ponerlo en la frase inicial del libro.» «De este modo- agregó- la gente descansa de la intriga y puede dedicarse a leer con calma qué fue lo que pasó.»”

Santiago Gamboa (Prólogo)

### ***presagio.***

- Del lat. *praesagium*.
- 1. m. Señal que indica, previene y anuncia un suceso.
- 2. m. Especie de adivinación o conocimiento de las cosas futuras por medio de señales que se han visto o de intuiciones y sensaciones.

Real Academia Española ©







## **Anexo 8 – Planificación de Clase 2, UD Texto literario**

## PLANIFICACIÓN DE CLASE 2

Escuela: Artística de Soares dos Reis		Curso: 11º	Grupo: A	Nivel: B1				Fecha: 2016-05-04
Profesora: Maria João Torreão			<b>Clase nº:2</b>	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: <b>texto literario - Crónica de una muerte anunciada</b>	Tiempo estimado: 90'			
PAS O Nº	Tº APR OX	FASE	• OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LAS ALUMNAS/ ACTUACIÓN DE LA PROFESORA	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
0	5m	Comienzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresarse oralmente en español sobre una actividad predecible Y habitual en clase de ELE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción de la fecha y número de la clase.</li> <li>Repaso de la clase anterior.</li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a las alumnas.</li> <li>Pasa lista.</li> <li>Conduce y vigila la actuación de las alumnas en el encerado.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saludan a la profesora.</li> <li>Escriben el número y la fecha de la clase</li> </ul>	Gran grupo	C.O. E.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de los alumnos</li> <li>Encerado/bolígrafo</li> <li>Cuadernos/ bolígrafos</li> </ul>
1	5 m	Comienzo (calentamiento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar sentimientos y emociones.</li> <li>Predisponerse para la lectura del texto literario.</li> <li>Ampliar conocimientos culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha de un fragmento de <i>Requiem</i> de Mozart (Lacrymosa).</li> <li>Diálogo dirigido profesora/alumnas.</li> </ul>	<b>PROFESSORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dirige preguntas a las alumnas.</li> <li>Pasa el fragmento de la música.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican un pasaje de la novela relacionada con la música oída.</li> <li>Interactúan por medio de la lengua meta.</li> </ul>	Gran grupo individual	I.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenador/ altavoces</li> </ul>
2	15m	Secuencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar estrategias de prelectura</li> <li>Expresarse oralmente por medio de la lengua meta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de prelectura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- visionado del vídeo <i>La nueva muerte de Santiago Nasar</i>.</li> <li>- descripción de las secuencias del vídeo.</li> </ul> </li> </ul>	<b>PROFESORA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta las tareas.</li> <li>Proyecta el vídeo <i>La nueva muerte de Santiago Nasar</i>, acompañado del <i>Réquiem</i> de Mozart, en secuencias.</li> </ul> <b>ALUMNAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observan las secuencias del vídeo;</li> <li>Describen las imágenes observadas.</li> </ul>	Gran grupo Individual	I.O. E.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenador/ proyector/docu- mento audiovisual /altavoces</li> </ul>

3	25 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer un texto con objetivos específicos: contrastar el texto con el material audiovisual.</li> <li>• Reaccionar a la lectura de la escena de la muerte de Santiago Nasar.</li> <li>• Moviliza el estilo indirecto en un contexto comunicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de la escena del crimen en la novela <i>crónica de una muerte anunciada</i>.</li> <li>• Diálogo dirigido.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee el texto.</li> <li>• Da la línea de lectura del fragmento.</li> <li>• Conduce la participación de las alumnas.</li> </ul> <p><b>ALUMNAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionan a la lectura del texto.</li> <li>• Hablan del contraste entre el fragmento y el vídeo observado.</li> </ul>	Individual Gran grupo	I.O. C.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador/proyector/ altavoces</li> <li>• Fotocopias.</li> </ul>
4	35 m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar rasgos de la tragedia griega en <i>crónica de una muerte anunciada</i>.</li> <li>• Interactuar con las compañeras por medio de la LE.</li> <li>• Expresarse oralmente y por escrito, por medio de la lengua meta.</li> <li>• Leer expresivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo dirigido con soporte visual (powerpoint).</li> <li>• Lectura de fragmentos de la novela e identificación de los elementos de la tragedia clásica.</li> <li>• Lectura expresiva.</li> <li>• Presentación de conclusiones.</li> <li>• Toma de notas.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduce el diálogo.</li> <li>• Orienta y supervisa la realización de las tareas.</li> </ul> <p><b>ALUMNAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contestan a la profesora.</li> <li>• Leen los fragmentos.</li> <li>• Aclaran dudas de léxico.</li> <li>• Identifican Los rasgos de la tragedia presentes en los fragmentos.</li> <li>• Interactúan entre ellas y con la profesora.</li> <li>• Leen expresivamente los fragmentos.</li> <li>• Presentan las conclusiones de su trabajo.</li> <li>• Toman nota de las conclusiones presentadas por las compañeras.</li> </ul>	Gran grupo Pequeños grupos	I.O. E.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador/proyector/ altavoces</li> <li>• Fotocopias</li> </ul>
5	5m	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de los contenidos de la clase.</li> </ul>	<p><b>PROFESORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pide a los alumnos que resuman oralmente los contenidos abordados.</li> <li>• Escribe los contenidos (resumen) de la clase.</li> </ul> <p><b>ALUMNAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registran en el cuaderno los contenidos de la clase.</li> </ul>	Gran grupo	I.O. E. E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encerado/ bolígrafo</li> <li>• Cuadernos/ bolígrafos</li> </ul>

**Contenidos:**

- El desenlace de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.
- Rasgos de la tragedia clásica en la novela.

## **Anexo 9 – Material audiovisual – Clase 2, UD Texto literario**

**LA NUEVA MUERTE DE SANTIAGO NASAR**  
[https://www.youtube.com/watch?v=q\\_odOXYUNs](https://www.youtube.com/watch?v=q_odOXYUNs)



